

PENGARUH KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESIONAL TERHADAP KOMITMEN GURU DI SEKOLAH MENENGAH SWASTA DI INDONESIA

Dudy Faisal Daulay

Zuraidah Abdullah*

Faculty of Education, Universiti Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia

*zuraidahab@um.edu.my

Article History

Received: 18 May 2026

Accepted: 29 June 2026

Published online: 4 August 2026

ABSTRACT

This study examines the influence of Professional Learning Communities (PLCs) on Teacher Commitment (TC) in Indonesian private secondary schools. Based on Bandura's Social Cognitive Theory (1986), this study conceptualizes PLC as a professional environment that shapes teacher trust, interaction, and engagement. A quantitative research design was used, and data were collected from 411 private secondary school teachers in Lampung Province, Indonesia. Covariance-Based Structural Equation Modelling (CB-SEM) was employed to investigate the impact of PLC on TC and the relative contribution of individual PLC dimensions. The findings show that both PLC and TC are seen at a high level. While structural analysis revealed that PLC has a significant positive influence on TC, indicating that a collaborative and supportive professional environment strengthens teachers' commitment. However, at the dimensional level, Shared Vision and Responsibility emerged as the strongest predictors of TC, followed by Supportive Conditions, while Collaborative Practice had no significant impact. This study contributes to the literature by showing that the PLC dimension does not contribute equally to teacher commitment. These findings suggested that teacher commitment is shaped more strongly by shared organizational goals and supportive conditions compared to purely collaborative interactions. These results provide a deeper understanding of how PLCs operate in private secondary school environments and emphasize the importance of strengthening purpose-oriented PLCs through supportive leadership and organizational conditions that allow for teacher commitment and school improvement.

Keywords: *Professional Learning Community (PLC), teacher commitment, private secondary schools, Covariance-Based Structural Equation Modelling (CB-SEM), shared vision, responsibility.*

PENGENALAN

Pendidikan adalah sesuatu yang dianggap penting kepada kemajuan masyarakat. Ia juga dianggap penting untuk membangunkan kemahiran individu dan mengukuhkan struktur sosial dan ekonomi. Di banyak negara, pendidikan dilihat sebagai pelaburan strategik yang menjadi kunci kepada kesejahteraan masa depan rakyatnya. Tambahan pula, pendidikan bukan sahaja dianggap sebagai kewajipan moral, tetapi juga sebagai alat untuk membangunkan modal insan, menggalakkan inovasi, dan memupuk pertumbuhan ekonomi yang mampan (Bernardi & Plavgo, 2019). Selain keuntungan kewangan, pendidikan juga menyumbang kepada kebajikan sosial secara keseluruhan dengan menggalakkan kesihatan dan memupuk perpaduan sosial. Selain itu, ia memudahkan penyebaran pengetahuan, sekaligus menekankan kepentingannya dalam pembangunan mampan (Lysenko & Zharinova, 2021).

Akibatnya, penggubal dasar dan pengamal di seluruh dunia semakin mengutamakan akses saksama kepada pendidikan berkualiti.

Persepsi tentang konsep pendidikan berkualiti telah berkembang secara signifikan. Dari segi sejarah hingga kini, konsep ini telah tertumpu pada isu akses, pendaftaran, dan keberkesanan pengajaran, sebelum berkembang ke arah pedagogi berpusatkan pelajar yang menekankan pemikiran kritis, kemahiran sosial-emosi, dan pembelajaran sepanjang hayat (Crombag, 1978; Zajda, 2023). Hari ini, kecemerlangan pendidikan semakin dikaitkan dengan persekitaran pembelajaran interaktif, hubungan pelajar-guru yang kukuh dan pembangunan kecekapan yang sejajar dengan keperluan masyarakat (Pandey, 2023). Dalam dan antara sistem pendidikan, penyesuaian kepada standard kualiti yang berkembang ini mesti diteruskan. Tambahan pula, proses perubahan diperlukan untuk menyelaraskan kaedah pengajaran dengan tuntutan kurikulum dan sosial.

Guru memainkan peranan utama dalam mencapai objektif pendidikan dan menterjemahkannya kepada aktiviti pembelajaran sebenar. Keberkesanan guru ialah konstruk pelbagai dimensi yang merangkumi kecekapan individu serta komponen yang didorong oleh luaran seperti sokongan institusi dan pentadbiran guru, konteks sekolah organisasi, dan konteks sekolah yang menyokong (Ismail & Mydin, 2019; OECD, 2023). Oleh itu, inisiatif pembaharuan pendidikan di peringkat global telah mengenal pasti pertumbuhan profesional guru sebagai titik tumpuan dalam memacu keberkesanan sekolah dan pencapaian pelajar (Bruns et al., 2019; Khotamov & Isaev, 2023). Penambahbaikan yang berkekalan dalam sekolah disokong oleh budaya organisasi yang menghargai kerjasama kolejial, pembelajaran profesional berterusan, dan tanggungjawab kolektif (Feldhoff et al., 2016; Hopkins, 2003; Senge, 1990).

Di Indonesia, dasar peringkat kebangsaan jelas mengiktiraf kepentingan guru. Berdasarkan Akta Republik Indonesia No. 14 (2005) dan Peraturan Menteri Pendidikan Negara No. 16 (Kemdiknas, 2007), guru dianggap profesional dan bertanggungjawab untuk mengajar dan menerapkan nilai-nilai pendidikan. Inisiatif pembaharuan kepada kurikulum, terutamanya Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka 2022, memperkenalkan pengajaran berpusatkan pelajar dan menuntut guru menjadi fleksibel dan kreatif. Pengubahsuaian tersebut disertai dengan aktiviti pembangunan profesional, seperti kumpulan kerja guru (KKG), program pensijilan (PLPG), dan pertumbuhan profesional berterusan (PKB), yang mencerminkan usaha berterusan kerajaan untuk meningkatkan profesionalisme guru (Revina, 2020).

Di samping pembaharuan ini, Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) telah diiktiraf secara meluas sebagai mekanisme yang menyokong pembangunan guru dan memudahkan kerjasama mereka. Secara tradisinya, KPP dicirikan oleh tujuan bersama, dialog yang reflektif, siasatan bersama, dan komitmen bersama untuk meningkatkan pengajaran dan pembelajaran (DuFour, 2004; Wright et al., 2019). Dalam beberapa rangka kerja pendidikan, KPP telah menjadi rangka kerja yang tertanam, di mana sokongan dasar disediakan untuk menggalakkan kerjasama profesional dan organisasi pembelajaran (Hassan et al., 2018). Di sekolah-sekolah Indonesia, aktiviti KPP termasuk kajian pelajaran, forum guru mata pelajaran, dan perancangan kolaboratif, yang turut disokong oleh alat digital. Walau bagaimanapun, pelbagai inisiatif ini banyak dipengaruhi oleh kepimpinan sekolah, sumber yang ada, dan mekanisme sokongan (Farabi et al., 2025; Gill & Berezina, 2020).

Dalam organisasi sekolah, sikap profesional guru dipengaruhi oleh keadaan kerja yang melingkungi mereka. Salah satu aspek yang paling ketara ialah ikatan psikososial yang terbentuk melalui komitmen guru, yang merangkumi komitmen emosi guru terhadap pekerjaan, sekolah, dan tanggungjawab mereka kepada pelajar (Harga, 2021; Thien et al., 2014). Terdapat bukti yang menunjukkan bahawa iklim organisasi yang menyokong struktur kepercayaan, kerjasama, dan hubungan kolejial yang berkait secara langsung dengan tahap komitmen guru (Zheng et al., 2020). Di Indonesia, tahap kerjasama profesional mempunyai kaitan langsung dengan motivasi serta tahap penglibatan profesional guru.

Keadaan ini menerangkan perbezaan dalam kedalaman dan kemampunan Kerjasama penglibatan profesional guru dalam sesebuah institusi (Napitupulu & Wibawanta, 2022; Sunaengsih et al., 2020).

Sebagai kesimpulan, perubahan dan kerjasama guru yang berterusan menuntut tahap komitmen yang tinggi, terutamanya di sekolah menengah swasta yang mempunyai tahap sokongan yang lebih terhad. Persekitaran kerja, beban tugas, dan bentuk sokongan berbeza berbanding sekolah awam. Walaupun KPP berpotensi membantu, bukti keberkesanannya dalam sektor swasta Indonesia adalah terhad. Maka, memahami KPP dalam konteksnya adalah penting untuk meningkatkan pembangunan profesional dan kapasiti organisasi.

Masalah Kajian

Guru yang komited cenderung lebih terlibat, berdaya tahan dan terbuka kepada penggunaan strategi inovatif (Harga, 2021; Thien et al., 2014). Walau bagaimanapun, di Indonesia, dapatan penyelidikan merentas wilayah dan jenis sekolah menunjukkan bahawa komitmen guru sering kali rapuh dan banyak dipengaruhi oleh keadaan kerja, kepimpinan dan motivasi. Cabaran biasa termasuk isu kehadiran, seperti ketidakhadiran, kehadiran yang rendah, serta kecenderungan meninggalkan kelas (Susilawati et al., 2025; Wullur & Werang, 2020; Yunarti et al., 2020); jurang profesionalisme seperti persediaan pengajaran yang minimum, pengurusan bilik darjah yang lemah dan inovasi yang terhad; dan masalah penglibatan seperti tahap penyertaan yang rendah dalam program sekolah dan keengganan untuk meningkatkan kemahiran (Asiyah et al., 2021; Bestri et al., 2022; Ramadhini, 2024). Isu-isu ini berpotensi menjejaskan tahap komitmen guru.

Untuk menangani cabaran ini, kajian mencadangkan bahawa KPP berupaya meningkatkan komitmen guru melalui pemupukan kerjasama dan visi bersama (Zheng et al., 2020). Di pelbagai negara dan sistem pendidikan, KPP didapati dapat mengukuhkan komitmen guru dengan membina tujuan bersama (Zhang & Sun, 2019), memudahkan kerjasama yang bermakna (Antinluoma et al., 2021), menggalakkan pertumbuhan profesional, dan memupuk rasa keberkesanan dan rasa kebersamaan (Prenger et al., 2018; Voelkel & Chrispeels, 2017; Yuan et al., 2025). Namun begitu, keberkesanan KPP sangat bergantung pada kepimpinan yang menyokong, masa dan sumber yang mencukupi, serta penglibatan aktif dan agensi guru dalam komuniti.

Walaupun bagaimanapun, dalam banyak konteks, termasuk Indonesia, bukti mengenai KPP masih terhad dan kadangkala tidak konsisten (Hairon & Tan, 2016). Data TALIS di negara-negara Global Selatan dan merentas negara menunjukkan bahawa sokongan kepimpinan yang kukuh, masa yang mencukupi, sumber dan budaya pembelajaran yang positif adalah penting untuk mengekalkan KPP yang mampan (Christensen et al., 2024) dan memupuk komitmen (Nguyen et al., 2023; Sriklaub & Ruengtrakul, 2022). Selain itu, KPP yang dipacu oleh dasar atau tidak disokong secara mencukupi boleh mengakibatkan penyertaan yang rendah dan kesan terhad terhadap komitmen guru (Sriklaub & Ruengtrakul, 2022).

Tujuan dan Soalan Kajian

Kajian ini mengkaji kesan KPP terhadap komitmen guru di sekolah menengah swasta di Indonesia. Secara khusus, ia bertujuan untuk menghasilkan bukti empirikal tentang bagaimana amalan profesional kolaboratif dapat mengukuhkan keterikatan dan penglibatan profesional guru. Dengan memberi tumpuan kepada struktur KPP dan dimensinya, kajian ini bertujuan untuk memberi maklumat kepada pemimpin sekolah dan penggubal dasar tentang strategi untuk memupuk budaya kolaboratif yang mampan, meningkatkan tahap komitmen guru dan menyokong usaha penambahbaikan sekolah secara menyeluruh.

Untuk mencapai objektif ini, kajian ini dipandu oleh soalan kajian berikut:

1. Apakah tahap Komuniti Pembelajaran Profesional dalam kalangan guru sekolah menengah swasta di Lampung, Indonesia?
2. Apakah tahap komitmen guru dalam kalangan guru sekolah menengah swasta di Lampung, Indonesia?
3. Adakah Komuniti Pembelajaran Profesional mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap komitmen guru di sekolah menengah swasta di Lampung, Indonesia?
4. Dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional manakah yang mempunyai pengaruh paling kuat terhadap komitmen guru?

SOROTAN LITERATUR

Komuniti Pembelajaran Profesional

Konsep Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) berasal daripada kajian awal mengenai sekolah yang berkesan, yang menekankan kerjasama guru, penyelesaian masalah kolektif, dan tanggungjawab bersama untuk penambahbaikan (Rosenholz, 1985). Dari masa ke masa, istilah berkaitan seperti komuniti profesional, rangkaian kolejial, dan kerjasama guru telah digunakan secara bertukar ganti untuk menggambarkan konsep yang serupa (Toole & Louis, 2002). Walaupun terdapat variasi definisi, KPP secara konsisten difahami sebagai satu persekitaran profesional berstruktur di mana guru secara kolaboratif terlibat dalam pembelajaran berterusan untuk meningkatkan amalan pengajaran dan hasil pelajar (DuFour & Eaker, 1998; Hord, 1997). Penyelidikan empirikal seterusnya menyokong peranan KPP dalam meningkatkan pembangunan guru, menggalakkan peningkatan sekolah, dan mengukuhkan pencapaian pelajar (Pang et al., 2016).

KPP biasanya dicirikan oleh beberapa dimensi utama, termasuk visi bersama, amalan kolaboratif, dialog reflektif dan keadaan sokongan. Unsur-unsur ini membolehkan guru melibatkan diri dalam penyelidikan kolektif, bertukar-tukar kepakaran, dan memperhalusi amalan pengajaran dalam budaya kepercayaan dan akauntabiliti bersama (Owen, 2016; Schaap & Bruijn, 2017). KPP yang berkesan biasanya disokong oleh kepimpinan yang kuat dan fasilitatif, yang menyediakan sokongan struktur, memperuntukkan masa untuk kerjasama, dan menyelaraskan pembelajaran profesional dengan matlamat sekolah (Antinluoma et al., 2021). Dalam persekitaran sedemikian, guru digalakkan untuk mengambil bahagian secara aktif, berkongsi perspektif yang pelbagai dan membangunkan rasa pemilikan terhadap inisiatif penambahbaikan sekolah (Antinluoma et al., 2021).

Penyelidikan yang meluas menyerlahkan faedah KPP merentasi pelbagai peringkat. Bagi guru, KPP memupuk pertumbuhan profesional, inovasi dan amalan reflektif; bagi pelajar, mereka menyumbang kepada hasil pembelajaran yang lebih baik dan persekitaran bilik darjah yang lebih menyokong; dan untuk sekolah, mereka mengukuhkan budaya organisasi, kepercayaan, dan keberkesanan kolektif (Stoll et al., 2006; Voelkel & Chrispeels, 2017). Walau bagaimanapun, bukti antarabangsa menunjukkan bahawa tahap dan kualiti pelaksanaan KPP berbeza-beza. Walaupun sesetengah sekolah melaporkan amalan KPP yang mantap yang dicirikan oleh kerjasama yang kukuh dan visi bersama, yang lain hanya menunjukkan pelaksanaan yang sederhana atau tidak konsisten disebabkan oleh kekangan seperti beban kerja, masa yang terhad dan pemahaman yang tidak jelas tentang proses KPP (Antinluoma et al., 2021; Chua et al., 2020; Haiyan & Allan, 2020; Kareem & Kin, 2021).

Corak yang sama turut diperhatikan dalam konteks Indonesia. Beberapa kajian melaporkan tahap penglibatan KPP yang agak tinggi dalam kalangan guru (Napitupulu & Wibawanta, 2022; Soraya & Supadi, 2022), manakala yang lain menunjukkan pelaksanaan yang terhad dan tidak konsisten merentas sekolah (Sunaengsih et al., 2020). Variasi ini menunjukkan bahawa keberkesanan KPP dipengaruhi oleh faktor kontekstual seperti amalan kepimpinan, kapasiti organisasi, dan sokongan institusi. Secara keseluruhan, walaupun KPP mempunyai potensi yang kuat sebagai mekanisme untuk pembelajaran

profesional dan penambahbaikan sekolah, kesannya bergantung pada kualiti dan konsistensi pelaksanaan.

Walaupun KPP secara amnya dikaitkan dengan hasil pendidikan yang positif, bukti mengenai pelaksanaan dan keberkesannya tetap bercampur-campur. Walaupun beberapa kajian melaporkan budaya kolaboratif yang kuat yang dicirikan oleh visi bersama, penyelidikan kolektif, dan pembelajaran profesional yang berterusan, yang lain hanya mengenal pasti pelaksanaan yang sederhana atau tidak konsisten disebabkan oleh tekanan beban kerja, masa yang terhad, sokongan kepimpinan yang tidak mencukupi, dan pemahaman yang tidak jelas tentang proses KPP (Antinluoma et al., 2021; Chua et al., 2020; Haiyan & Allan, 2020; Kareem & Kin, 2021). Tambahan pula, bukti yang muncul menunjukkan bahawa tidak semua dimensi KPP menyumbang secara sama kepada hasil guru dan sekolah. Beberapa kajian menekankan kepentingan kerjasama, manakala yang lain menonjolkan pengaruh yang lebih kuat daripada visi bersama, sokongan kepimpinan, dan keadaan organisasi. Variasi ini mencadangkan bahawa keberkesanan KPP sangat bergantung kepada konteks dan bahawa kepentingan relatif pelbagai dimensi KPP masih kurang difahami.

Komitmen Guru

Komitmen guru dalam literatur merangkumi komitmen terhadap organisasi, profesion dan amalan pengajaran, yang penting untuk pengajaran yang berkesan, kejayaan pelajar dan pendidikan berkualiti tinggi. Guru yang mempunyai komitmen organisasi yang kuat cenderung lebih terlibat dan bertanggungjawab, yang membawa kepada peningkatan prestasi dan kepuasan (Ma, 2022; Zhao, 2023). Guru yang komited sedemikian berusaha untuk kecemerlangan, menghargai setiap individu dan memenuhi tanggungjawab profesional, manakala kepimpinan dan dasar yang menyokong turut memupuk dedikasi ini (Göloğlu Demir & Kızıllan, 2021). Oleh itu, mengiktiraf dan memperkukuh komitmen guru adalah penting untuk kejayaan pendidikan dan hasil pembelajaran yang positif.

Sebagai tambahan kepada faktor institusi, ciri-ciri peribadi guru mempengaruhi tahap komitmen mereka secara signifikan. Penyelidikan menunjukkan bahawa ciri-ciri seperti kestabilan emosi, ekstroverti dan keterbukaan kepada pengalaman berkorelasi secara positif dengan komitmen organisasi, menyerlahkan bagaimana kecenderungan peribadi mempengaruhi dedikasi dan keberkesanan guru (Utami et al., 2021). Semangat dan komitmen adalah elemen penting dalam pengajaran yang berkesan, serta memainkan peranan penting dalam meningkatkan hasil pembelajaran pelajar (El Kalai et al., 2022). Selain itu, buruh emosi, keupayaan untuk mengurus emosi semasa berinteraksi dengan pelajar, merupakan satu lagi faktor kritikal yang dipengaruhi oleh komitmen guru terhadap sekolah mereka (Nellitawati, 2020). Penemuan ini menggambarkan hubungan kompleks antara ciri-ciri personaliti guru, dedikasi mereka terhadap profesion, dan keberkesanan bilik darjah mereka.

Hubungan antara komitmen guru dan amalan profesional juga penting. Serin (2023) mengenal pasti hubungan korelasi sederhana antara komitmen guru terhadap kurikulum dan autonomi mereka, menunjukkan bahawa pendidik yang berdedikasi lebih cenderung untuk memanfaatkan kebebasan dalam pengajaran. Begitu juga, Akin (2021) mendapati hubungan yang kukuh antara komitmen dan prestasi guru, menunjukkan bahawa tahap dedikasi yang lebih tinggi mendorong pencapaian matlamat pendidikan dengan lebih berkesan. Selain itu, Hariri dan Sumintono (2020) menekankan motivasi dan komitmen sebagai faktor utama yang membentuk identiti profesional guru. Mereka berpandangan bahawa guru yang komited lebih bersedia untuk mengharungi cabaran pendidikan sambil mengekalkan tahap keberkesanan yang tinggi. Secara kolektif, kajian ini menekankan kepentingan memahami dan meningkatkan komitmen guru untuk meningkatkan hasil pendidikan dan pertumbuhan profesional.

Secara keseluruhan, komitmen guru dibentuk oleh gabungan pengaruh individu dan organisasi. Walaupun ciri-ciri peribadi seperti motivasi, identiti profesional, dan ketahanan emosi menyumbang kepada komitmen, penyelidikan semakin menekankan kepentingan faktor kontekstual dan organisasi,

termasuk kepimpinan, budaya sekolah, hubungan rakan sekerja, dan sistem sokongan profesional. Ini menunjukkan bahawa komitmen guru bukan sahaja merupakan disposisi individu tetapi juga dipengaruhi oleh persekitaran profesional di mana guru bekerja. Oleh itu, struktur organisasi seperti KPP mungkin memainkan peranan penting dalam memupuk dan mengekalkan komitmen guru.

Komuniti Pembelajaran Profesional dan Komitmen Guru

KPP diiktiraf secara meluas sebagai mekanisme organisasi yang penting untuk mengukuhkan komitmen guru dengan memupuk interaksi kolejial, tanggungjawab bersama, dan pembelajaran profesional yang berterusan. Melalui inkuiri kolaboratif dan dialog reflektif, guru membangunkan rasa kebersamaan dan pemilikan yang lebih kuat terhadap matlamat sekolah, yang seterusnya meningkatkan komitmen mereka terhadap sekolah, profesion dan pembelajaran pelajar (Hendrickx et al., 2025). Kehadiran kepimpinan yang menyokong turut mengukuhkan lagi hubungan ini dengan menyediakan masa, sumber dan pengiktirafan, sekali gus mengurangkan pengasingan profesional dan mengukuhkan komitmen emosi terhadap organisasi (Paletta & Alimehmeti, 2024). Di samping itu, KPP menggalakkan pemeraksanaan psikologi melalui penglibatan dalam membuat keputusan secara bersama dan komunikasi terbuka, membolehkan guru menyelaraskan pertumbuhan profesional mereka dengan visi institusi (Paletta & Alimehmeti, 2024).

Bukti empirikal secara konsisten menyokong hubungan positif antara KPP dan komitmen guru merentasi pelbagai konteks. Kajian di China menunjukkan bahawa ciri organisasi KPP, seperti visi bersama, kerjasama dan kepimpinan yang menyokong, dapat meningkatkan rasa kebersamaan, motivasi dan dedikasi profesional guru secara signifikan (Zhang & Sun, 2019; Zheng et al., 2020). Begitu juga, penyelidikan di Hong Kong menunjukkan bahawa KPP bertindak sebagai mekanisme pengantara di mana amalan kepimpinan diterjemahkan kepada komitmen guru, menyerlahkan kepentingan kolejialiti dan pembelajaran profesional yang berterusan (To et al., 2021). Bentuk alternatif pembangunan profesional kolaboratif, seperti komuniti pembelajaran berasaskan bengkel, juga didapati mengukuhkan identiti profesional dan komitmen jangka panjang guru (Cheng & Zhao, 2023).

Dalam konteks Indonesia, bukti yang muncul semakin menyokong peranan KPP dalam meningkatkan komitmen guru, walaupun penemuan masih agak terhad dan bergantung kepada konteks. Kajian menunjukkan bahawa KPP membantu mengurangkan pengasingan profesional, meningkatkan kompetensi pedagogi, dan memupuk tanggungjawab bersama untuk pembelajaran pelajar (Affandi et al., 2019; Asiyah et al., 2021). Penemuan ini mencadangkan bahawa KPP boleh berfungsi sebagai platform penting untuk mengekalkan motivasi guru dan pertumbuhan profesional, terutamanya dalam persekitaran dengan sokongan institusi yang berbeza-beza. Walaupun terdapat persetujuan luas bahawa KPP memberi kesan positif terhadap komitmen guru, mekanisme khusus yang mendasari hubungan ini masih tidak jelas. Kajian-kajian sedia ada secara amnya melaporkan bahawa persekitaran pembelajaran kolaboratif meningkatkan rasa kepunyaan, identiti profesional, dan keterikatan organisasi guru. Walau bagaimanapun, kurang perhatian telah diberikan kepada sumbangan relatif dimensi KPP individu. Walaupun beberapa kajian mengenal pasti kolaborasi sebagai pendorong utama komitmen guru, yang lain mencadangkan bahawa visi bersama, kepimpinan yang menyokong, dan keadaan organisasi mungkin mempunyai kesan yang lebih kuat. Ketidakkonsistenan ini menunjukkan bahawa KPP tidak semestinya dilihat sebagai satu konstruk yang seragam dan menimbulkan soalan penting mengenai dimensi mana yang paling berpengaruh dalam memupuk komitmen guru. Menjelaskan hubungan-hubungan ini adalah sangat penting dalam konteks di mana keadaan organisasi dan budaya profesional mungkin berbeza daripada yang dilaporkan dalam kajian-kajian terdahulu.

Jurang Kajian

Walaupun banyak kajian mengaitkan KPP dengan komitmen guru, isu-isu utama masih kekal. Penyelidikan menunjukkan hubungan positif antara penyertaan KPP dan komitmen (To et al., 2021; Zhang & Sun, 2019; Zheng et al., 2020). Namun, bagaimana KPP mempengaruhi komitmen kurang

jasas. KPP adalah pelbagai dimensi, termasuk amalan kolaboratif, visi bersama, dan sokongan, tetapi kajian sering menganggapnya sebagai satu konstruk tunggal. Ini mengabaikan sama ada dimensi tertentu memberi kesan kepada komitmen guru lebih daripada yang lain.

Kajian-kajian sebelum ini menunjukkan ketegangan yang tidak dapat diselesaikan mengenai dimensi KPP mana yang paling mempengaruhi komitmen guru. Walaupun kolaborasi dilihat sebagai pusat, penyelidikan mencadangkan sokongan kepimpinan, visi bersama, kepercayaan, dan keadaan yang menyokong mungkin mempunyai impak yang lebih kuat. Ini menimbulkan persoalan: adakah kolaborasi cara utama KPP meningkatkan komitmen, atau adakah tujuan bersama dan sokongan organisasi yang memperkuhkannya? Bukti semasa adalah terhad dan tidak konsisten, meninggalkan kepentingan pelbagai dimensi KPP tidak jelas.

Isu ini terutama relevan di sekolah menengah swasta, di mana kohesi, pengkalan guru, sumber, dan pertumbuhan profesional lebih bergantung pada pengurusan dalaman berbanding di sekolah awam (Karim et al., 2024; Kultsum & Wang, 2021; Rahtikawatie et al., 2021). Dalam konteks sedemikian, KPP mungkin berfungsi dengan cara yang berbeza kerana guru bergantung pada nilai-nilai bersama, sokongan rakan sekerja, dan kepimpinan untuk kekal terlibat. Oleh itu, peranan kolaborasi, visi bersama, dan sokongan mungkin berbeza daripada konteks pendidikan yang lain.

Kajian ini menambah kepada literatur dalam dua cara. Pertama, ia meneroka KPP di sekolah menengah swasta Indonesia, satu persekitaran yang kurang dikaji. Kedua, ia menilai sama ada dimensi-dimensi KPP yang berbeza (amalan kolaboratif, visi dan tanggungjawab bersama, dan keadaan yang menyokong) mempengaruhi komitmen guru secara sama rata. Tujuannya adalah untuk menjelaskan bagaimana KPP meningkatkan komitmen dan sama ada kerjasama sahaja mencukupi untuk dedikasi profesional yang berkekalan.

Kerangka Teori: Teori Kognitif Sosial

Kajian ini berasaskan Teori Kognitif Sosial (TKS) (Bandura, 1986), yang menjelaskan bahawa tingkah laku manusia terhasil daripada interaksi antara faktor peribadi, persekitaran, dan tingkah laku. Konsep utama dalam TKS ialah determinisme timbal balik, di mana individu mempengaruhi dan dipengaruhi oleh konteks sosial mereka. Dalam pendidikan, guru secara aktif mentafsir dan bertindak balas terhadap persekitaran profesional melalui keberkesanan diri, refleksi dan pembinaan makna.

Dalam KPP, persekitaran sekolah menawarkan pemodelan, maklum balas dan peluang pembelajaran kolektif. Melalui pemerhatian dan interaksi sosial, guru memperoleh amalan bersama, kepakaran rakan sebaya dan penyelesaian masalah kolaboratif, sekali gus meningkatkan keberkesanan diri dan keyakinan mereka. Dialog berterusan, sokongan bersama dan matlamat bersama mengukuhkan proses ini, membantu guru menginternalisasikan norma dan matlamat.

TKS juga menyerlahkan peranan pengukuhan persekitaran dalam mengekalkan tingkah laku. Keadaan sokongan seperti kepimpinan, kepercayaan, masa untuk kerjasama dan sumber mewujudkan persekitaran di mana kepercayaan dan amalan guru disahkan. Peneguhan positif dan kejayaan kolektif dapat memperkuh identiti profesional, rasa kebersamaan dan komitmen mereka. Oleh itu, KPP membentuk komitmen guru dengan mempengaruhi aspek kognitif (keberkesanan diri), sosial (norma), dan tingkah laku (penglibatan).

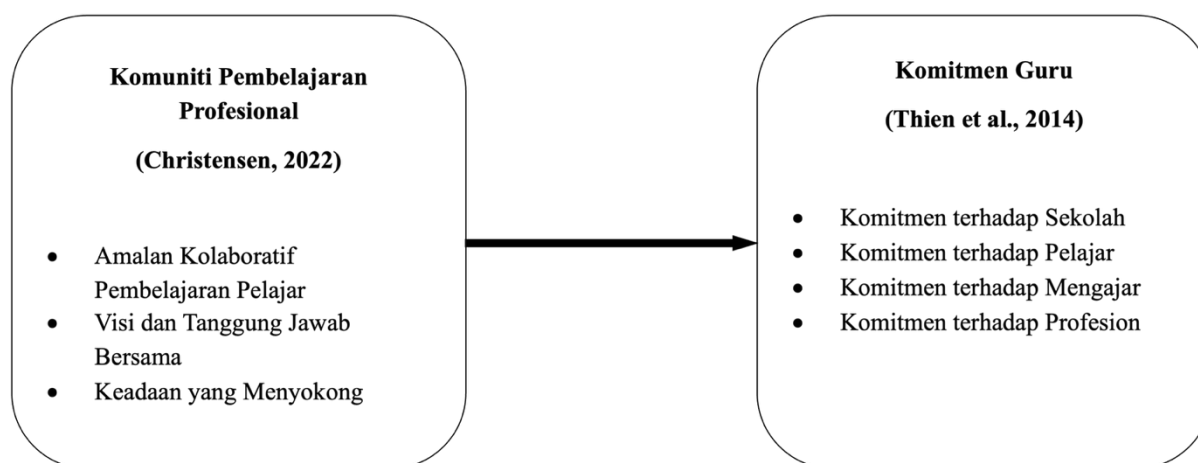
Kerangka Kajian dan Pembangunan Hipotesis

Berdasarkan rajah kerangka kajian, KPP dianggap sebagai faktor utama yang mempengaruhi Komitmen Guru dalam konteks sekolah menengah swasta di Indonesia. KPP berfungsi sebagai satu sistem persekitaran profesional yang menyokong kolaborasi, perkongsian visi, serta pembelajaran berterusan dalam kalangan guru. Kajian terdahulu menunjukkan bahawa penglibatan dalam KPP mampu meningkatkan penglibatan profesional melalui pembentukan matlamat bersama, sokongan rakan

sekerja, dan tanggungjawab kolektif (Prenger et al., 2018; Thien et al., 2014; Zheng et al., 2020). Dalam konteks ini, guru yang aktif dalam KPP berpeluang terlibat dalam dialog reflektif, perkongsian amalan terbaik, serta penyelesaian masalah secara kolaboratif, yang seterusnya memperkuat komitmen emosi dan dedikasi profesional terhadap tugas dan institusi. Dari perspektif Teori Sosial Kognitif Bandura (1986), KPP bertindak sebagai faktor persekitaran yang mempengaruhi kepercayaan, sikap, dan tingkah laku guru melalui interaksi sosial dan pembelajaran pemerhatian. Melalui proses seperti pemerhatian rakan sekerja, maklum balas berterusan, dan pengalaman pembelajaran bersama, guru membina kepercayaan sendiri (*self-efficacy*) serta identiti profesional yang lebih kukuh. Selain itu, elemen seperti perkongsian visi dan keadaan sokongan organisasi, termasuk kepimpinan, kepercayaan, dan sumber, menyediakan pengukuhan persekitaran yang membolehkan guru mengaplikasikan pengetahuan dan kemahiran secara berkesan. Selaras dengan prinsip *reciprocal determinism*, interaksi antara faktor peribadi, persekitaran KPP, dan amalan profesional ini menyumbang kepada pembentukan dan pengukuhan komitmen guru secara berterusan.

Rajah 1

Kerangka Konseptual Kajian



Sehubungan itu, kerangka kajian ini mencadangkan bahawa tahap penglibatan dalam KPP berpotensi mempengaruhi tahap komitmen guru secara keseluruhan, di samping menunjukkan variasi pengaruh mengikut dimensi KPP yang berbeza. Berdasarkan hujah teori dan sokongan empirikal tersebut, hipotesis nol berikut dikemukakan:

H₀₁: Tiada pengaruh yang signifikan antara Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dengan komitmen guru.

H₀₂: Tiada pengaruh yang signifikan antara dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) terhadap komitmen guru.

KAEDAH PENYELIDIKAN

Reka Bentuk Kajian

Kajian ini menggunakan pendekatan penyelidikan kuantitatif untuk mengumpul bukti objektif melalui pengumpulan dan analisis data berangka. Menurut Gay et al. (2012), penyelidikan kuantitatif menggunakan alat berstruktur seperti soal selidik dan tinjauan, yang digunakan secara meluas untuk mengkaji corak, hubungan, dan trend dalam populasi. Creswell dan Creswell (2018) selanjutnya menyatakan bahawa siasatan kuantitatif dicirikan oleh penaakulan deduktif, ujian teori, kawalan penjelasan alternatif, dan prosedur piawai yang memudahkan generalisasi dan replikasi dapatan.

Berikutan prinsip-prinsip ini, kajian ini menggunakan reka bentuk tinjauan kuantitatif. Tinjauan sedemikian memudahkan analisis berangka terhadap sikap, persepsi dan pengalaman peserta dengan menggunakan data daripada sampel yang mewakili populasi (Fraenkel et al., 2023). Pendekatan ini sesuai untuk meneroka hubungan antara KPP dan komitmen guru, kerana ia membenarkan analisis empirikal hubungan antara pemboleh ubah dengan campur tangan penyelidik yang minimum.

Selain daripada itu, kajian ini meneroka persepsi dan pengalaman profesional guru dalam persekitaran sekolah biasa mereka. Kajian ini secara khusus menganalisis hubungan antara amalan KPP dan komitmen guru di sekolah menengah swasta di Indonesia. Kaedah tinjauan membolehkan pengukuran sistematik faktor-faktor ini serta analisis hubungan antara pemboleh ubah menggunakan data yang dilaporkan sendiri oleh guru.

Seterusnya, kajian ini dijalankan dari Januari hingga Jun 2025 di pelbagai daerah dan kawasan perbandaran di Wilayah Lampung, Indonesia. Ia melibatkan guru di sekolah menengah swasta. Tumpuan geografi ini dipilih untuk merangkumi persekitaran sekolah dan keadaan organisasi yang berbeza di rantau ini, bagi memastikan dapatan kajian lebih relevan dan mewakili populasi.

Populasi dan Sampel Kajian

Sehubungan dengan matlamat kajian ini, kajian ini memberi tumpuan kepada penentuan populasi yang sesuai untuk menganalisis hubungan antara KPP dan komitmen guru. Populasi dalam penyelidikan merujuk kepada semua individu yang berkaitan dengan kajian tertentu, dan penemuan kajian boleh digeneralisasikan kepada populasi tersebut (Privitera & Ahlgrim-Delzell, 2019). Sehubungan itu, populasi kajian terdiri daripada guru-guru sekolah menengah rendah di Wilayah Lampung, Indonesia.

Menurut data daripada Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Penyelidikan dan Teknologi Indonesia (MoECRT, 2023), Wilayah Lampung mempunyai 22,990 orang guru sekolah menengah rendah di 1,472 sekolah. Daripada jumlah itu, seramai 6,362 guru diagihkan kepada 762 sekolah menengah rendah swasta di tiga belas daerah dan dua kawasan perbandaran. Populasi ini adalah fokus utama kajian, kerana ia mewakili konteks institusi pendidikan menengah swasta di wilayah tersebut.

Pengiraan saiz sampel melibatkan pelbagai parameter, termasuk saiz populasi yang ditentukan dan margin ralat yang boleh diterima. Seperti yang dinyatakan oleh Cohen et al. (2018), pengiraan saiz sampel memerlukan penetapan tahap keyakinan dan selang keyakinan untuk meningkatkan keterwakilan sampel. Sasaran saiz sampel awal, menggunakan kaedah Krejcie dan Morgan (1970), untuk populasi 6,362, pada tahap keyakinan 95% dan margin ralat 5%, ialah 362 responden.

Dengan mengambil kira kadar tidak respons atau data yang tidak lengkap dalam penyelidikan berasaskan tinjauan, pengiraan saiz sampel minimum telah diselaraskan dengan penambahan sebanyak 20%. Ini berdasarkan Lohr (2021), dan saiz sampel sasaran akhir telah ditetapkan pada 435 responden. Pelarasan ini bertujuan untuk meningkatkan kualiti data dan memastikan set data akhir memenuhi kriteria untuk analisis statistik.

Kaedah Persampelan

Kaedah persampelan yang digunakan ialah persampelan rawak berstrata. Kaedah ini melibatkan pembahagian populasi kepada subkumpulan homogen, yang membolehkan perwakilan yang lebih besar apabila peserta rawak dipilih daripada setiap subkumpulan (Cohen et al., 2018). Bagi kajian ini, populasi telah distratifikasikan mengikut kawasan pentadbiran, yang merangkumi 13 daerah dan 2 kawasan perbandaran di Wilayah Lampung. Setiap lapisan termasuk guru dari pelbagai jenis sekolah menengah rendah swasta, termasuk sekolah kebangsaan, sekolah yang diasaskan berteraskan agama Islam, dan sekolah yang diasaskan berteraskan agama Kristian (Azzahra & Ernis, 2023; Rinaldi & Saroh, 2017).

Responden dari setiap lapisan dipilih berdasarkan peruntukan berkadar supaya sampel mengekalkan keterwakilan populasi yang sekata. Seterusnya, peserta dari setiap strata dipilih secara rawak, berdasarkan bilangan sampel yang telah ditetapkan. Proses ini memastikan bahawa sampel mewakili keseluruhan populasi guru sekolah menengah rendah swasta di Wilayah Lampung.

Prosedur Kajian

Kajian ini mengikuti langkah-langkah sistematik dalam reka bentuk tinjauan kuantitatif, bermula dengan mengenal pasti pemboleh ubah, iaitu KPP dan komitmen guru, berdasarkan objektif dan literatur. Instrumen telah dibangunkan, disesuaikan dengan kebenaran pihak asal, disemak oleh pakar, dan diuji melalui kajian rintis dengan 125 guru untuk memastikan kejelasan dan kesesuaian, dengan semakan dibuat mengikut keperluan. Kelulusan etika telah diperoleh daripada pihak berkuasa yang berkaitan. Pengumpulan data berlaku dari Januari hingga Jun 2025 di sekolah menengah rendah swasta Wilayah Lampung, menggunakan kaedah tinjauan secara dalam talian dan borang kertas. Peserta telah dimaklumkan tentang sifat sukarela dan kerahsiaan kajian ini. Respons yang sah telah dikodkan dan dimasukkan ke dalam perisian SPSS untuk proses saringan data, kemudian dianalisis dengan menggunakan Pemodelan Persamaan Berstruktur (SEM) dalam perisian JASP (JASP Team, 2026) untuk meneroka hubungan antara pemboleh ubah.

Instrumen Kajian

Data kajian ini dikumpulkan melalui soal selidik yang berstruktur dan ditadbir secara sendiri. Soal selidik biasanya digunakan dalam penyelidikan kuantitatif kerana ia cekap, piawai, dan sesuai untuk mengumpul data daripada sampel besar (Cohen et al., 2018). Oleh itu, soal selidik telah dibangunkan untuk menilai konstruk yang digariskan dalam kerangka konseptual, khususnya KPP dan komitmen guru.

Jadual 1

Struktur Soal Selidik Kajian

Bahagian	Pemboleh Ubah	Dimensi	Item	Sumber
A	Maklumat Demografi	-	4	-
B	Komuniti Pembelajaran Profesional	3	23	Christensen (2022)
C	Komitmen Guru	4	13	Thien et al. (2014)
Total		7	40	

Soal selidik terdiri daripada tiga bahagian utama. Bahagian A mengumpul data demografi, Bahagian B menilai KPP, dan Bahagian C menilai komitmen guru. Semua instrumen pengukuran telah disesuaikan daripada skala yang telah disahkan yang dibangunkan oleh penyelidik terdahulu, dan kebenaran telah diperoleh daripada pengarang asal sebelum pengumpulan data. Semua soal selidik telah diedarkan kepada responden dari Januari hingga Jun 2025. Borang soal selidik kemudiannya dikumpulkan dan diperiksa untuk kelengkapan dan kesesuaian untuk analisis lanjut. Jadual 1 meringkaskan struktur soal selidik, termasuk pemboleh ubah, dimensi, bilangan item dan sumber.

Bahagian A: Maklumat Demografi. Bahagian ini terdiri daripada empat item yang direka untuk mengumpul maklumat latar belakang responden, termasuk jantina, umur, tempoh pengalaman mengajar di sekolah semasa, dan lokasi geografi (daerah atau perbandaran). Semua item dibentangkan dalam format aneka pilihan.

Bahagian B: Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP). KPP dinilai dengan versi yang disesuaikan daripada Soal Selidik Komuniti Pembelajaran Profesional (PLCQ) oleh Christensen (2022). Instrumen ini merangkumi 23 item yang dibahagikan kepada tiga dimensi: Amalan Kolaboratif yang Tertumpu pada Pembelajaran Pelajar, Visi dan Tanggungjawab Bersama, dan Keadaan Sokongan. Secara khusus,

terdapat 11 item untuk Amalan Kolaboratif, 8 untuk Visi dan Tanggungjawab Bersama, dan 4 untuk Keadaan Sokongan. Peserta memberi respons pada skala Likert lima mata daripada Sangat Tidak Setuju (1) kepada Sangat Setuju (5).

Bahagian C: Komitmen Guru. Komitmen guru dinilai menggunakan Skala Komitmen Guru (TCS) yang dibangunkan oleh Thien et al. (2014), dengan 13 item merentasi empat dimensi: Komitmen kepada Sekolah, Pelajar, Pengajaran, dan Profesion. Peserta memberi respons pada skala Likert lima mata iaitu daripada Sangat Tidak Setuju (1) kepada Sangat Setuju (5).

Teknik Analisis Data

Analisis data dalam kajian ini menggunakan kedua-dua teknik statistik deskriptif dan inferens untuk menangani objektif penyelidikan. Analisis data kuantitatif memerlukan pertimbangan yang teliti terhadap kualiti data, prosedur statistik yang sesuai, dan pengesahan model untuk memastikan kesahihan dapatan (Abulela & Harwell, 2020). Sehubungan itu, data yang dikumpul telah dianalisis secara sistematik mengikut prosedur saringan dan penyediaan data.

Analisis statistik deskriptif dilaksanakan terlebih dahulu menggunakan perisian SPSS untuk meringkaskan ciri-ciri demografi responden dan untuk menerangkan tahap pemboleh ubah kajian utama. Untuk menerangkan KPP dan komitmen guru, kekerapan dan peratusan digunakan untuk membentangkan maklumat demografi, manakala ukuran kecenderungan pusat (min) dan penyebaran (sisihan piawai) digunakan (Loeb et al., 2017). Analisis ini memberikan gambaran keseluruhan persepsi dan pengalaman profesional guru di sekolah menengah swasta di Wilayah Lampung.

Analisis inferens kemudiannya dijalankan menggunakan SEM untuk mengkaji hubungan antara KPP dan komitmen guru. SEM dipilih kerana ia membolehkan analisis serentak hubungan antara binaan terpendam dan sesuai untuk menguji model dipacu teori (Hair et al., 2021). Kajian ini menggunakan SEM Berasaskan Kovarians (CB-SEM), yang amat sesuai untuk penyelidikan pengesahan. Berikutan Hair et al. (2021), kesesuaian model dinilai menggunakan indeks kebaikan kesesuaian global termasuk Indeks Kesesuaian Perbandingan (CFI), Indeks Tucker-Lewis (TLI), Ralat Penghampiran Purata Kuasa Dua Akar (RMSEA), dan Sisa Kuasa Dua Min Akar Standard (SRMR).

Sementara itu, analisis SEM mengikuti dua peringkat utama. Pertama, model pengukuran dinilai untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaan konstruk. Kedua, model struktur telah diuji untuk menilai hubungan hipotesis antara KPP dan komitmen guru. Semua analisis SEM dijalankan menggunakan perisian JASP (JASP Team, 2026), dengan kepentingan statistik dinilai pada tahap 0.05.

Untuk memastikan kejelasan dan ketelusan, Jadual 2 meringkaskan soalan penyelidikan dan teknik statistik yang digunakan untuk menangani setiap objektif penyelidikan.

Jadual 2

Analisis Statistik Soalan Penyelidikan

Bil.	Soalan Kajian	Pemboleh Ubah	Analisis
1	Apakah tahap komuniti pembelajaran profesional di sekolah menengah swasta di Lampung, Indonesia?	Komuniti Pembelajaran Profesional	Analisis Deskriptif: Min dan Sisihan Piawai (SPSS)
2	Apakah tahap komitmen guru di sekolah menengah swasta di Lampung, Indonesia?	Komitmen guru	Analisis Deskriptif: Min dan Sisihan Piawai (SPSS)

3	Adakah terdapat pengaruh yang signifikan komuniti pembelajaran profesional terhadap komitmen guru di sekolah menengah rendah swasta di Lampung, Indonesia?	Komuniti Pembelajaran Profesional & Komitmen guru	Analisis Inferens (CB-SEM): & Analisis Laluan dalam Pemodelan Persamaan Struktur (SEM- JASP)
4	Dimensi komuniti pembelajaran profesional manakah yang mempunyai pengaruh paling kuat terhadap komitmen guru di sekolah menengah swasta di Lampung, Indonesia?	Komuniti Pembelajaran Profesional & Komitmen guru	Analisis Inferens (CB-SEM): & Analisis Laluan Multidimensi dalam Pemodelan Persamaan Struktur (SEM- JASP)

DAPATAN KAJIAN

Profil Responden

Daripada 435 soal selidik yang diedarkan, 411 respons yang sah telah dikembalikan, menghasilkan kadar tindak balas sebanyak 94%, yang dianggap memuaskan untuk penyelidikan berasaskan tinjauan. Responden terdiri daripada 245 guru perempuan (59.6%) dan 166 guru lelaki (40.4%). Dari segi umur, majoriti responden berumur 25-35 tahun (51.8%), diikuti oleh mereka yang berumur 36-46 tahun (18.7%). Guru berumur 47 tahun ke atas menyumbang 16.5% daripada sampel, manakala responden berumur 24 tahun ke bawah mewakili 12.9%.

Mengenai pengalaman mengajar, 31.4% responden mempunyai sembilan tahun atau lebih pengalaman mengajar, 29.0% mempunyai dua tahun atau kurang, 28.0% mempunyai antara tiga dan lima tahun, dan 11.7% mempunyai antara enam dan lapan tahun. Pengagihan ini menunjukkan keterwakilan yang seimbang antara guru awal kerjaya dan berpengalaman.

Secara geografi, responden diambil dari tiga belas daerah dan dua bandar raya di seluruh Provinsi Lampung. Proporasi tertinggi respons diperoleh dari Daerah Lampung Tengah (24.3%), manakala proporasi terendah adalah dari Daerah Pesisir Barat (1.0%). Tiada maklum balas diterima daripada Daerah Lampung Barat dan Mesuji. Walau bagaimanapun, maklum balas telah diperoleh daripada majoriti kawasan pentadbiran dalam wilayah tersebut, memberikan perwakilan serantau yang luas bagi guru-guru sekolah menengah swasta. Walau bagaimanapun, ketiadaan responden dari Lampung Barat dan Mesuji mungkin mengehadkan sejauh mana penemuan ini boleh digeneralisasikan kepada semua guru sekolah menengah swasta di Provinsi Lampung. Satu ringkasan ciri demografi responden dipersembahkan dalam Jadual 3.

Jadual 3

Profil Responden

Profil		Kekerapan	Peratusan
Jantina	Lelaki	166	40.4%
	Perempuan	245	59.6%
Umur	≤ 24 tahun	53	12.9%
	25-35 tahun	213	51.8%
	36-46 tahun	77	18.7%
	≥ 47 tahun	68	16.5%
Tempoh Kerja	≤ 2 tahun	119	29.0%
	3-5 tahun	115	28.0%

Lokasi	6-8 tahun	48	11.7%
	≥ 9 tahun	129	31.4%
	Bandar Lampung	85	20.7%
	Lampung Selatan	57	13.9%
	Pesawaran	8	1.9%
	Pringsewu	33	8.0%
	Tanggamus	16	3.9%
	Lampung Barat	0	0%
	Pesisir Barat	4	1.0%
	Lampung Utara	26	6.3%
	Way Kanan	7	1.7%
	Metro	27	6.6%
	Lampung Timur	38	9.2%
	Lampung Tengah	100	24.3%
	Tulang Bawang Barat	5	1.2%
	Tulang Bawang	5	1.2%
	Mesuji	0	0%

Nota. Peratusan mungkin tidak berjumlah 100 kerana pembundaran.

Tahap Komuniti Pembelajaran Profesional dan Komitmen Guru

Statistik deskriptif digunakan untuk meringkaskan persepsi guru terhadap komuniti pembelajaran profesional dan komitmen guru di sekolah menengah swasta di Wilayah Lampung. Skor min dan sisihan piawai digunakan untuk menerangkan kecenderungan pusat dan kebolehubahan tindakbalas yang diukur pada skala Likert lima mata. Tafsiran skor min ditentukan mengikut klasifikasi yang disesuaikan yang dicadangkan oleh Nunnally dan Bernstein (1994), seperti yang dibentangkan dalam Jadual 4.

Jadual 4

Tafsiran Skor Min

Skala min	Tahap
1.00 - 2.00	Rendah
2.01 - 3.00	Sederhana Rendah
3.01 - 4.00	Sederhana Tinggi
4.01 - 5.00	Tinggi

Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP). Statistik deskriptif untuk KPP berdasarkan analisis peringkat dimensi dibentangkan dalam Jadual 5. Dapatan kajian menunjukkan bahawa ketiga-tiga dimensi KPP berada pada tahap tinggi. Visi dan Tanggungjawab Bersama mencatatkan skor min tertinggi ($M = 4.33$, $SP = 0.59$), diikuti oleh Keadaan Sokongan ($M = 4.14$, $SP = 0.64$). Amalan Kolaboratif yang Tertumpu pada Pembelajaran Pelajar menunjukkan skor purata terendah antara tiga dimensi ($M = 4.12$, $SP = 0.69$). Skor KPP keseluruhan adalah tinggi ($M = 4.20$, $SP = 0.64$), menunjukkan bahawa amalan profesional kolaboratif secara amnya berada pada tahap yang mantap di sekolah yang ditinjau.

Jadual 5*Tahap KPP*

Dimensi	<i>M</i>	<i>SP*</i>	Tahap
Amalan Kolaboratif Pembelajaran Pelajar	4.12	0.69	Tinggi
Visi dan Tanggungjawab Bersama	4.33	0.59	Tinggi
Keadaan yang Menyokong	4.14	0.64	Tinggi
Skor Keseluruhan	4.20	0.64	Tinggi

*SP: Sisihan Piawai

Komitmen Guru (KG). Jadual 6 membentangkan statistik deskriptif untuk KG merentasi empat dimensi. Semua dimensi berada pada tahap tinggi. Komitmen Pengajaran mencatatkan skor purata tertinggi ($M = 4.38$, $SP = 0.56$), diikuti oleh Komitmen kepada Pelajar ($M = 4.32$, $SP = 0.58$) dan Komitmen kepada Profesion ($M = 4.29$, $SP = 0.61$). Komitmen ke Sekolah menunjukkan skor min terendah, walaupun ia kekal dalam kategori tinggi ($M = 4.23$, $SP = 0.60$). Skor purata keseluruhan untuk KG adalah tinggi ($M = 4.30$, $SP = 0.59$), menunjukkan tahap keterikatan profesional yang kuat di kalangan guru di sekolah menengah swasta.

Jadual 6*Tahap Komitmen Guru*

Dimensi	<i>M</i>	<i>SP*</i>	Tahap
Komitmen terhadap Sekolah	4.23	0.60	Tinggi
Komitmen terhadap Pelajar	4.32	0.58	Tinggi
Komitmen terhadap Pengajaran	4.38	0.56	Tinggi
Komitmen terhadap Profesi	4.29	0.61	Tinggi
Skor Keseluruhan	4.30	0.59	Tinggi

*SP: Sisihan Piawai

Bias Kaedah Biasa. Bias Kaedah Biasa (CMB) telah dinilai untuk menentukan sama ada penggunaan soal selidik laporan diri memperkenalkan bias sistematik ke dalam data. Ujian faktor tunggal Harman telah dijalankan menggunakan analisis faktor eksploratori dalam SPSS ke atas set data penuh, yang terdiri daripada 411 kes dan 40 item yang diukur pada skala Likert lima mata.

Analisis menunjukkan bahawa faktor pertama yang tidak diputar menyumbang 43.31% daripada jumlah varians. Nilai ini jatuh di bawah ambang yang diterima secara umum iaitu 50%, mencadangkan bahawa bias kaedah biasa tidak mungkin menimbulkan ancaman serius terhadap kesahihan penemuan (Aguirre-Urreta & Hu, 2019; Podsakoff et al., 2024).

Oleh itu, hubungan yang diperhatikan antara KPP dan KG boleh ditafsirkan dengan lebih yakin sebagai mencerminkan persatuan yang substantif dan bukannya artefak kaedah pengumpulan data.

Penilaian Model Pengukuran. Sebelum menganalisis hubungan struktur antara KPP dan KG, model pengukuran telah dianalisis untuk menilai kebolehpercayaan dan kesahihan konstruk terpendam. Langkah ini amat penting untuk Pemodelan Persamaan Struktur berasaskan kovarians (CB-SEM), kerana ia membantu memastikan penunjuk yang diperhatikan benar-benar mewakili konstruk masing-masing, dan anggaran struktur yang dihasilkan dapat dianalisis dan ditafsirkan secara bermakna (Dash & Paul, 2021; Hair et al., 2019).

Penilaian penilaian menggunakan beban piawai, kebolehpercayaan komposit (CR), dan varians purata yang diekstrak (AVE), yang berkaitan dengan kedua-dua kesahihan konvergen dan konsistensi dalaman.

Berdasarkan nilai ambang beban faktor piawai ≥ 0.60 , beberapa penunjuk telah digugurkan kerana tidak memenuhi tahap keboleh terimaan. Oleh itu, 4 penunjuk yang tergolong dalam binaan KPP dan satu penunjuk yang berkaitan dengan pembinaan KG telah dikeluarkan daripada model pengukuran.

Selepas proses penambahbaikan item, semua penunjuk yang tinggal menunjukkan kesesuaian yang memuaskan. Nilai kebolehpercayaan komposit bagi semua konstruk melebihi ambang 0.70, menggambarkan konsistensi dalaman yang baik. Selain itu, semua nilai AVE berada di atas ambang 0.5 sekali gus mengesahkan semula kesahihan konvergen iaitu varians konstruk mampu menjelaskan penunjuk masing-masing.

Secara umum, dapatan menunjukkan bahawa model pengukuran yang dikemas kini mempunyai tahap kebolehpercayaan dan kesahan konvergen yang mencukupi. Ini menegaskan bahawa KPP dan pembinaan KG telah dioperasikan dengan sewajarnya serta menyediakan asas empirikal yang kukuh untuk analisis model struktur berikutnya. Jadual 7 memberikan gambaran ringkas tentang penilaian model pengukuran.

Jadual 7

Ringkasan Model Pengukuran yang Diperhalusi

Konstrak	Bil. Item	CR	AVE
Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)	19	≥ 0.70	≥ 0.50
Komitmen Guru (KG)	12	≥ 0.70	≥ 0.50

Pengaruh Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) terhadap Komitmen Guru (KG)

Analisis model struktur dijalankan untuk mengkaji pengaruh KPP terhadap KG di sekolah menengah swasta. Dapatan kajian menunjukkan bahawa KPP mempunyai pengaruh positif yang kuat dan signifikan secara statistik terhadap komitmen guru ($\beta = 0.91$, $SE = 0.02$, $p < 0.001$), seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 8. Selang keyakinan (95% CI [0.86, 0.96]) tidak termasuk sifar, sekali gus mengesahkan kekukuhan hubungan.

Magnitud pekali piawai menunjukkan bahawa tahap amalan profesional kolaboratif yang lebih tinggi berkait dengan KG yang jauh lebih tinggi. Penemuan ini menunjukkan bahawa apabila guru terlibat dalam visi bersama, penyelidikan kolaboratif dan persekitaran profesional yang menyokong komitmen psikologi mereka terhadap sekolah, profesion dan amalan pengajaran akan diperkukuh. Oleh itu, hipotesis nol telah ditolak, dan hubungan yang dicadangkan antara KPP dan KG adalah signifikan dan disokong.

Jadual 8

Keputusan Model Struktur: Kesan Langsung KPP terhadap Komitmen Guru

Hipotesis	Laluan	β	SE	Nilai p	95% CI	Keputusan
H1	KPP $\rightarrow$ Komitmen Guru	0.91	0.02	< 0.001	[0.86, 0.96]	Disokong

Pemeriksaan lanjut terhadap KPP pada peringkat dimensi mendedahkan kesan yang berbeza terhadap KG. Seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 9, Visi & Tanggungjawab Bersama memberikan pengaruh yang paling kuat dan signifikan terhadap KG ($\beta = 0.46$, $SE = 0.12$, $z = 3.89$, $p < .001$, 95% CI [0.23, 0.69]), menunjukkan bahawa penajajaran matlamat dan nilai kolektif memainkan peranan penting dalam mengukuhkan komitmen profesional guru. Ini diikuti oleh Keadaan Sokongan, yang juga menunjukkan kesan sederhana yang signifikan ($\beta = 0.27$, $SE = 0.07$, $z = 3.92$, $p < .001$, 95% CI [0.14, 0.41]), menunjukkan bahawa sokongan organisasi, sumber dan persekitaran kerja yang kondusif menyumbang secara bermakna kepada peningkatan komitmen guru. Sebaliknya, Fokus Amalan Kolaboratif pada

Pembelajaran Pelajar tidak menunjukkan kesan yang signifikan secara statistik pada KG ($\beta = 0.17$, $SE = 0.13$, $z = 1.30$, $p = .195$, 95% CI [-0.09, 0.42]), kerana selang keyakinan merangkumi sifar. Secara kolektif, keputusan ini menunjukkan bahawa walaupun kerjasama kekal sebagai ciri penting KPP, elemen tujuan bersama dan keadaan sokongan organisasi lebih berperanan secara langsung dan signifikan dalam memacu komitmen guru pada peringkat dimensi.

Table 9

Kesan Dimensi KPP pada KG

Dimensi KPP	β	SE	Nilai z	Nilai p	95% CI	Tafsiran
Amalan Kolaboratif Pembelajaran Pelajar	0.17	0.13	1.30	.195	[-0.09, 0.42]	Tidak signifikan
Visi dan Tanggungjawab Bersama	0.46	0.12	3.89	< .001	[0.23, 0.69]	Paling kuat, signifikan
Keadaan yang Menyokong	0.27	0.07	3.92	< .001	[0.14, 0.41]	Sederhana, signifikan

PERBINCANGAN

Tahap Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)

Dapatan kajian ini menunjukkan tahap Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) yang tinggi dalam kalangan guru, menunjukkan amalan kerjasama yang mantap di sekolah yang mengambil bahagian. Guru terlibat dalam pembelajaran bersama, inkuiri dan dialog, mencerminkan budaya penambahbaikan dan kerjasama yang berterusan. Ini menunjukkan sekolah telah bergerak melangkaui pelaksanaan cetek kepada struktur pembelajaran yang tertanam dan berfungsi.

Secara teorinya, ini sejajar dengan Teori Kognitif Sosial Bandura (1986), yang menekankan pengaruh persekitaran terhadap kognisi dan tingkah laku melalui determinisme timbal balik. Persekitaran KPP yang kukuh menawarkan pemodelan, pengukuhan dan interaksi sosial, sekali gus meningkatkan keberkesanan diri dan agensi guru. Pengalaman dan maklum balas yang dikongsi membantu guru menghayati nilai profesional dan membina keyakinan, menyokong pembelajaran kolaboratif yang berterusan. Secara empirikal, tahap KPP yang tinggi selaras dengan dapatan kajian lepas dalam konteks yang menekankan kerjasama yang kukuh, visi bersama dan kepercayaan (Prenger et al., 2018; Wang & Bao, 2023). Persekitaran sedemikian dicirikan oleh keselamatan psikologi, membolehkan inkuiri, mengambil risiko dan menangani cabaran pengajaran (Wang & Bao, 2023). Walau bagaimanapun variasi pelaksanaan masih wujud; di Indonesia, beberapa kajian melaporkan penglibatan yang tinggi (Napitupulu & Wibawanta, 2022; Soraya & Supadi, 2022), manakala yang lain mencatatkan amalan yang tidak konsisten disebabkan oleh kepimpinan, kapasiti dan sumber (Sunaengsih et al., 2020). Bukti kualitatif menunjukkan bahawa KPP paling berkesan apabila dilaksanakan secara aktif, yang dapat meningkatkan kerjasama dan amalan pedagogi (Bachtar & Nirmala, 2023; Fadlilah et al., 2025). Secara keseluruhan, walaupun KPP boleh dibangunkan dengan baik, kejayaannya bergantung pada kepimpinan yang menyokong, penajaran organisasi dan penglibatan guru secara berterusan.

Tahap Komitmen Guru (KG)

Dapatan kajian ini menunjukkan KG yang tinggi, terutamanya terhadap pengajaran, pelajar dan profesion, menunjukkan tanggungjawab yang kuat, identiti profesional dan penglibatan. Komitmen yang sedikit lebih rendah kepada sekolah menunjukkan bahawa walaupun guru didorong oleh nilai dalaman, komitmen organisasi mungkin dipengaruhi oleh faktor seperti kepimpinan, sokongan dan iklim. Dapatan ini menyokong Teori Kognitif Sosial Bandura (1986), yang menyatakan bahawa

komitmen terhasil daripada interaksi antara kepercayaan peribadi, persekitaran, dan pengukuhan. Tahap komitmen yang tinggi menunjukkan bahawa guru mempunyai keberkesanan diri yang kuat dan nilai profesional, diperkukuhkan oleh pengalaman positif dan persekitaran sosial. Sebaliknya, komitmen organisasi yang lebih rendah menunjukkan bahawa faktor persekitaran mungkin tidak secara konsisten mengukuhkan komitmen guru terhadap sekolah.

Secara empirikal, dapatan ini sejajar dengan penyelidikan global yang menunjukkan KG yang tinggi, terutamanya apabila mengajar dilihat sebagai kerjaya moral dan profesional (Zheng et al., 2020; Zhang & Sun, 2019). Kajian juga melaporkan komitmen sederhana di bawah tekanan beban kerja dan sokongan terhad (Dahiru & Jafar, 2020), sekali gus menonjolkan pengaruh kontekstual. Di Indonesia, variasi dapatan turut wujud: sesetengah kajian menunjukkan komitmen organisasi yang sederhana dan lebih kuat (Sukarmin & Sin, 2022), manakala kajian yang lain melaporkan komitmen tinggi dikaitkan dengan kadar perolehan yang rendah dan prestasi yang lebih baik (Nur et al., 2025; Sunaryo et al., 2025). Guru secara amnya menunjukkan komitmen yang lebih kuat kepada pelajar, pengajaran dan profesion berbanding organisasi (Ibrahim & Aljneibi, 2022; Sapo & Bihonegn, 2024). Secara keseluruhan, komitmen guru dipengaruhi terutamanya oleh nilai dalam dan keberkesanan diri, manakala komitmen organisasi lebih dipengaruhi oleh faktor persekitaran.

Pengaruh KPP terhadap KG

Berdasarkan dapatan kajian terdahulu bahawa kedua-dua KPP dan KG dilaporkan pada tahap tinggi, keputusan struktur menunjukkan bahawa KPP memberikan pengaruh yang ketara dan positif terhadap KG. Ini menunjukkan bahawa tahap tinggi KPP yang diperhatikan bukan sekadar deskriptif, tetapi berfungsi secara signifikan dalam mengukuhkan komitmen dan penglibatan profesional guru. Guru yang mengambil bahagian dalam KPP yang mantap didapati lebih sejajar dengan matlamat institusi, lebih komited terhadap pembelajaran pelajar, dan lebih menghayati peranan pengajaran sebagai sebahagian daripada identiti profesional. Penemuan ini selaras dengan penyelidikan terdahulu yang menunjukkan bahawa KPP meningkatkan komitmen melalui visi bersama, sokongan kolejial, dan tanggungjawab kolektif (Prenger et al., 2018; Zheng et al., 2020), dan memperluas bukti dalam konteks sekolah swasta Indonesia.

Pada peringkat dimensi, keputusan mendedahkan bahawa visi dan tanggungjawab bersama adalah peramal paling kuat terhadap KG, diikuti oleh keadaan sokongan, manakala amalan kolaboratif tidak menunjukkan kesan yang signifikan secara statistik. Ini menunjukkan bahawa komitmen lebih didorong oleh penjajaran normatif dan sokongan organisasi daripada interaksi sahaja. Dalam erti kata lain, kerjasama tanpa tujuan bersama yang jelas dan keadaan sokongan yang mencukupi mungkin kekal sebagai amalan rutin dan tidak mencukupi untuk memupuk komitmen yang lebih mendalam. Corak ini konsisten dengan penemuan deskriptif terdahulu bahawa guru menunjukkan komitmen yang lebih kuat terhadap pengajaran dan pelajar, menunjukkan bahawa komitmen lebih berasaskan nilai profesional yang dikongsi berbanding komitmen terhadap institusi semata-mata.

Kesan yang tidak signifikan daripada amalan kolaboratif memerlukan perhatian kerana kolaborasi sering dilihat sebagai ciri utama KPP. Salah satu sebab mungkin adalah aktiviti kolaboratif tidak secara automatik membawa kepada komitmen yang lebih kuat jika ia terutamanya berasaskan prosedur atau pematuhan. Guru mungkin menyertai mesyuarat, perancangan, atau perbincangan kerana mereka dijangka, tetapi ini mungkin tidak meningkatkan keterikatan psikologi kepada organisasi. Dalam kes-kes seperti ini, kerjasama adalah rutin, bukan sumber komitmen. Oleh itu, interaksi sahaja mungkin tidak dapat meningkatkan ikatan emosi dan profesional guru terhadap sekolah.

Penjelasan kedua melibatkan ciri-ciri organisasi sekolah menengah swasta. Tidak seperti sekolah awam, sekolah swasta bergantung pada misi bersama, identiti, dan kohesi untuk mengekalkan penglibatan dan pengekalan guru. Guru menjadi lebih komited apabila mereka melihat nilai peribadi mereka selari

dengan matlamat sekolah, bukannya hanya melalui kerjasama semata-mata. Ini selaras dengan penemuan bahawa Visi Bersama dan Tanggungjawab adalah peramal kuat komitmen. Ia menunjukkan bahawa komitmen bergantung kurang pada kekerapan kolaborasi dan lebih pada persepsi guru tentang tujuan bersama dan arah kolektif.

Penemuan menunjukkan bahawa keadaan organisasi yang menyokong (seperti sokongan kepimpinan, kepercayaan, sumber, dan peluang pertumbuhan) adalah kunci untuk menjadikan kolaborasi sebagai pengalaman yang bermakna. Keadaan-keadaan ini mengukuhkan persepsi guru bahawa sumbangan mereka dihargai dan selaras dengan Teori Kognitif Sosial. Keadaan yang menyokong secara signifikan mempengaruhi KG. Oleh itu, kerjasama berfungsi dengan baik dalam persekitaran yang mempunyai tujuan bersama, kepercayaan, dan sokongan.

Dari perspektif Teori Kognitif Sosial Bandura (1986), hubungan ini mencerminkan interaksi determinisme timbal balik antara kepercayaan peribadi, keadaan persekitaran, dan pengukuhan tingkah laku. Persekitaran KPP yang kukuh menyediakan peluang untuk pemodelan, maklum balas dan inkuiri kolektif, yang seterusnya meningkatkan keberkesanan diri dan identiti profesional guru, sekali gus mengukuhkan komitmen. Visi bersama berfungsi sebagai asas kognitif dan motivasi, manakala keadaan sokongan mewakili pengukuhan persekitaran melalui sokongan kepimpinan, kepercayaan dan sumber. Sebaliknya, amalan kolaboratif tanpa penajaran mungkin tidak mempunyai hala tuju yang jelas untuk mengekalkan komitmen. Mekanisme ini disokong oleh bukti empirikal yang menunjukkan bahawa KPP memupuk koherensi pengajaran, kepercayaan kolektif, dan persekitaran yang selamat dari segi psikologi (Prenger et al., 2018; Wang & Bao, 2023), di samping mengurangkan pengasingan profesional dan mengukuhkan penglibatan dalam konteks Indonesia (Affandi et al., 2019; Asiyah et al., 2021).

Walau bagaimanapun, keberkesanan KPP masih bergantung kepada faktor kontekstual, terutamanya berkaitan dengan kepimpinan dan keadaan organisasi. Kajian menunjukkan bahawa kepimpinan yang menyokong dan teragih dapat memperkukuh komitmen guru, manakala struktur hierarki dan autonomi terhad boleh mengekang komitmen tersebut (Ardhi et al., 2024; Murdjoko et al., 2025; Werang, 2023). Secara keseluruhan, dapatan menunjukkan bahawa tahap tinggi KPP dan KG yang diperhatikan dalam kajian ini saling berkaitan, di mana KPP yang berorientasikan tujuan dan disokong secara berkesan dapat menterjemahkan amalan kolaboratif kepada komitmen guru yang berterusan.

Lebih penting lagi, penemuan ini mencabar andaian umum bahawa kolaborasi adalah mekanisme utama melalui mana KPP memupuk komitmen guru. Sebaliknya, hasil kajian menunjukkan bahawa visi bersama dan keadaan organisasi yang menyokong memainkan peranan yang lebih berpengaruh, mencadangkan bahawa keberkesanan KPP bergantung bukan sahaja pada interaksi kolaboratif tetapi juga pada kehadiran tujuan kolektif yang jelas dan persekitaran organisasi yang membolehkan.

KESIMPULAN

Kajian ini meneliti pengaruh Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) terhadap komitmen guru di sekolah menengah swasta Indonesia. Penemuan ini memberikan bukti kukuh bahawa KPP mempunyai pengaruh positif yang signifikan terhadap komitmen guru, menekankan peranan penting persekitaran profesional kolaboratif dalam mengukuhkan keterikatan psikologi guru terhadap sekolah, profesion, dan tanggungjawab pengajaran mereka. Lebih penting lagi, hasil kajian menunjukkan bahawa dimensi KPP tidak menyumbang secara sama rata kepada komitmen guru. Walaupun Visi Bersama dan Tanggungjawab serta Keadaan Menyokong muncul sebagai peramal yang signifikan, Amalan Kolaboratif tidak memberikan pengaruh yang signifikan. Penemuan ini mencadangkan bahawa komitmen guru dibentuk dengan lebih kuat oleh tujuan organisasi yang dikongsi dan persekitaran yang menyokong berbanding dengan interaksi kolaboratif semata-mata. Oleh itu, kajian ini memperluas pengetahuan sedia ada dengan menekankan peranan berbeza dimensi KPP dan memberikan pemahaman

yang lebih halus tentang bagaimana KPP memupuk komitmen guru dalam persekitaran sekolah menengah swasta.

Dari perspektif Teori Kognitif Sosial (Bandura, 1986), penemuan menunjukkan bahawa KPP memperkuat komitmen guru dengan mengukuhkan keberkesanan diri guru, identiti profesional, dan rasa tujuan kolektif melalui persekitaran sosial dan organisasi yang menyokong. Keputusan mencadangkan bahawa kerjasama menjadi paling bermakna apabila ia dipandu oleh visi bersama dan disokong oleh keadaan organisasi yang menggalakkan kepercayaan, pertumbuhan profesional, dan tanggungjawab kolektif.

Kajian ini juga mempunyai implikasi praktikal yang penting. Bagi pemimpin sekolah dan pembuat dasar, penemuan ini menekankan keperluan untuk bergerak melepasi pelaksanaan KPP yang bersifat simbolik atau berasaskan pematuhan ke arah sistem kolaboratif yang bertujuan dan disokong dengan baik. Ini termasuk memperuntukkan masa yang dilindungi untuk kolaborasi, memupuk kepercayaan dan pembuatan keputusan bersama, serta menyematkan pembelajaran profesional dalam amalan harian sekolah. Usaha-usaha seperti ini adalah sangat penting di sekolah menengah swasta, di mana sokongan organisasi mungkin tidak sekata dan di mana KPP boleh berfungsi sebagai mekanisme penting untuk mengekalkan komitmen guru dan meningkatkan pengekalan guru.

Walaupun terdapat sumbangannya, kajian ini tertakluk kepada beberapa kekangan. Pertama, sampel terhad kepada sekolah menengah swasta dalam satu negeri sahaja, yang mungkin mengehendkan kebolehlaksanaan penemuan kepada konteks pendidikan lain. Kedua, walaupun bias kaedah biasa telah dinilai dan didapati tidak menimbulkan ancaman serius kepada kesahihan hasil, kajian ini bergantung pada data yang dilaporkan sendiri yang dikumpulkan daripada responden yang sama pada satu titik masa. Oleh itu, kemungkinan kecenderungan respons dan varians kaedah umum yang tinggal tidak dapat diketepikan sepenuhnya. Oleh itu, penyelidikan masa depan digalakkan untuk mengkaji hubungan ini dalam persekitaran pendidikan yang lebih pelbagai, menggunakan reka bentuk longitudinal untuk menangkap perubahan dari masa ke masa, dan meneroka pembolehubah perantaraan atau pemoderasi tambahan yang mungkin memberikan pandangan yang lebih mendalam tentang hubungan antara KPP dan komitmen guru.

Kesimpulannya, kajian ini mengukuhkan kepentingan KPP sebagai mekanisme organisasi untuk menguatkan komitmen guru. Walau bagaimanapun, penemuan menunjukkan bahawa kerjasama sahaja mungkin tidak mencukupi. Sebaliknya, komitmen guru nampaknya dipupuk dengan lebih berkesan apabila amalan kolaboratif disokong oleh visi organisasi yang dikongsi dan keadaan profesional yang membolehkan yang memupuk tujuan, rasa kepunyaan, dan penglibatan yang berterusan.

RUJUKAN

- Abulela, M. A. A., & Harwell, M. (2020). Data analysis: Strengthening inferences in quantitative education studies conducted by novice researchers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(1), 59–78. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.005>
- Affandi, L. H., Ermiana, I., & Makki, M. (2019). *Effective professional learning community model for improving elementary school teachers' performance*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/iccie-18.2019.54>
- Aguirre-Urreta, M. I., & Hu, J. (2019). Detecting common method bias. *ACM SIGMIS Database: The DATABASE for Advances in Information Systems*, 50(2), 45–70. <https://doi.org/10.1145/3330472.3330477>
- Akin, U. (2021). Exploring the relationship between emotional labor and organizational commitment levels of teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21(91). <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.91.4>

- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in Education*, 6, 1–14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
- Ardhi, M. W., Praptiwi, E., & Ernawati, D. (2024). Eksplorasi professional learning community (PLC) pada dimensi supportive and leadership di sekolah dasar program khusus. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 5(1), 301–310. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v5i1.766>
- Asiyah, S., Wiyono, B. B., Hidayah, N., & Supriyanto, A. (2021). The effect of professional development, innovative work and work commitment on quality of teacher learning in elementary schools of Indonesia. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2021(95). <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.95.13>
- Azzahra, N., & Ernis, D. (2023, March 5). Lembaga pendidikan berbasis agama di Indonesia adopsi konsep pendidikan ideal UNESCO. *Tempo*. <https://www.tempo.co/politik/lembaga-pendidikan-berbasis-agama-di-indonesia-adopsi-konsep-pendidikan-ideal-unesco-212396>
- Bachtiar, B., & Nirmala, S. D. (2023). Exploring the role of professional learning community on teacher's instructional fits: A voice of Indonesian teachers. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 4(3), 511–522. <http://jiecr.org/index.php/jiecr/article/view/709>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bernardi, F., & Plavgo, I. (2019). *Education as an equalizer for human development?* UNDP. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr19bpeducationasequalizer.pdf>
- Bestri, R., Nellitawati, Jasrial, & Sufyarma M. (2022). The influence of organizational culture and work motivation on the work commitment of state high school teachers in the Mentawai Islands Regency. *International Journal of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS)*, 2(3). <https://doi.org/10.55227/ijhess.v2i3.302>
- Bruns, B., Macdonald, I. H., & Schneider, B. R. (2019). The politics of quality reforms and the challenges for SDGs in education. *World Development*, 118, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.02.008>
- Cheng, C., & Zhao, J. (2023). The impact of professional learning communities on pre-service teachers' professional commitment. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1153016>
- Christensen, A. A. (2022). A global measure of professional learning communities. *Professional Development in Education*, 51(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2065516>
- Christensen, A. A., Nielbo, K. L., & Gümüş, S. (2024). Exploring school factors related to professional learning communities: A machine learning approach using cross-national data. *Educational Studies*, 51(5), 1–21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2369855>
- Chua, W. C., Thien, L. M., Lim, S. Y., Tan, C. S., & Guan, T. E. (2020). Unveiling the practices and challenges of professional learning community in a Malaysian Chinese secondary school. *SAGE Open*, 10(2), 215824402092551. <https://doi.org/10.1177/2158244020925516>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Crombag, H. F. M. (1978). On defining quality of education. *Higher Education*, 7(4), 389–403. <https://doi.org/10.1007/bf00139654>
- Dahiru, A. S., & Jafar, S. (2020). Level of teacher commitment in public secondary schools. *Jurnal Kesidang*, 5(1), 160–167. <https://unimel.edu.my/journal/index.php/JK/article/view/776/621>
- Dash, G., & Paul, J. (2021). CB-SEM vs PLS-SEM methods for research in social sciences and technology forecasting. *Technological Forecasting and Social Change*, 173, 121092. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121092>
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11. <https://www.ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community>
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. National Educational Service.

- El Kalai, I., Kirmi, B., & Ait Lhassan, I. (2022). Investigating the effect of teacher commitment on student academic achievement. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147- 4478), 10(8), 350–363. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v10i8.1507>
- Fadlilah, S., Yuliasri, I., & Fitriati, S. W. (2025). Understanding English teachers' engagement in professional learning communities for TPACK reconstruction. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 10(2), 319–332. <https://doi.org/10.21462/ijefl.v10i2.991>
- Farabi, A., Bahar, S., & Agam, A. A. (2025). Teacher professional development in the 21st century: A cross-national analysis of policy and practice. *Journal of Education and Social Science*, 2(1), 25–31. <https://doi.org/10.70716/jess.v2i1.200>
- Feldhoff, T., Radisch, F., & Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement research: A systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209–240. <https://doi.org/10.1108/jea-07-2014-0083>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11th ed., p. 91). McGraw-Hill Education.
- Gay, L. R., Airasian, P., & Mills, G. E. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson.
- Gill, C. H. D., & Berezina, E. (2020). School performance in three south east asian countries: Lessons in leadership, decision-making and training. *European Journal of Training and Development*, 45(2/3), 136–148. <https://doi.org/10.1108/ejtd-01-2020-0014>
- Göloğlu Demir, C., & Kızıllhan, P. (2021). The examination of the relationship between teachers' commitment to the curriculum and teacher autonomy behaviors. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3). https://doi.org/10.52963/perr_biruni_v10.n3.14
- Hair Jr., J. F., Matthews, L. M., Matthews, R. L., & Sarstedt, M. (2017). PLS-SEM or CB-SEM: Updated guidelines on which method to use. *International Journal of Multivariate Data Analysis*, 1(2), 107. <https://doi.org/10.1504/ijmda.2017.10008574>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Pearson Prentice.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. (2021). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R. In *Classroom companion: Business* (3rd ed.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- Hairon, S., & Tan, C. (2016). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 91–104. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408>
- Haiyan, Q., & Allan, W. (2020). Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: The role of school principals. *Professional Development in Education*, 47(4), 1–13. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770839>
- Hariri, H., & Sumintono, B. (2020). Teacher commitment to teaching. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.697>
- Hassan, R., Ahmad, J., & Boon, Y. (2018). Professional learning community in Malaysia. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3.30), 433. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i3.30.18347>
- Hendrickx, M. M. H. G., Thurlings, M. C. G., & Den Brok, P. (2025). Teachers' collaborative knowledge building in professional learning communities: Connecting interaction patterns to learning gains. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1). <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00938-y>
- Hopkins, D. (2003). School improvement in an era of change. In *School improvement for real* (pp. 75–92). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203165799-9>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

- Ibrahim, A., & Aljneibi, F. (2022). The influence of personal and work-related factors on teachers' commitment during educational change: A study on UAE public schools. *Heliyon*, 8(11), e11333. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11333>
- Ismail, A., & Mydin, A. A. (2019). The impact of transformational leadership and commitment on teachers' innovative behaviour. *Proceedings of the 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018)*, 304, 426–430. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/acpch-18.2019.100>
- JASP Team. (2026). JASP (Version 0.96) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Karim, A., Fathurohman, O., Sulaiman, S., Marliani, L., Muhammadun, & Firmansyah, B. (2024). How do principals act as leaders and managers in boarding and public schools in Indonesia? *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2445354>
- Kementerian Pendidikan Nasional. (2007). *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 16 Tahun 2007 tentang standar kualifikasi akademik dan kompetensi guru*. Database Peraturan | JDIH BPK. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/216104>
- Khotamov, K., & Isaev, F. (2023). Educational reforms: Ways to ensure quality. *Iqtisodiyot va Ta'lim*, 24(4), 247–251. https://doi.org/10.55439/eced/vol24_iss4/a42
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kultsum, U., & Wang, T. (2021). School governance and leadership challenges in Indonesian Islamic senior high schools. In N. S. K. Pang & P. W. K. Chan (Eds.), *School governance in global contexts* (pp. 102–121). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003221456-7>
- Loeb, S., Morris, P., Dynarski, S., Reardon, S., McFarland, D., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers* (NCEE 2017–4023). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20174023/>
- Lohr, S. L. (2021). *Sampling: Design and analysis* (3rd ed.). CRC Press.
- Lysenko, El. M., & Zharinova, Ye. N. (2021). Quality of education as an indicator of the quality of life. *SHS Web of Conferences*, 101, 03045. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110103045>
- Ma, D. (2022). The role of motivation and commitment in teachers' professional identity. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910747>
- Ministry of Education, Culture, Research, and Technology (MoECRT). (2023). *Kurikulum merdeka*. Kurikulum Merdeka. <https://kurikulum.kemdikbud.go.id/kurikulum-merdeka/#alur>
- Murdjoko, Wahyu, & Saleh, M. (2025). Management of professional learning community model: A multi-site case study. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 4(2), 1079–1092. <https://doi.org/10.17509/curricula.v4i2.87399>
- Napitupulu, B. W., & Wibawanta, B. (2022). Evaluation of the professional learning community program for teachers in Indonesia. *Jurnal Kependidikan*, 8(3), 534–534. <https://doi.org/10.33394/jk.v8i3.5573>
- Nellitawati. (2020). Relationship of commitments to teacher performance. *Proceedings of the 1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability, ICLLES 2019*(1). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200217.023>
- Nguyen, D., Boeren, E., Maitra, S., & Cabus, S. (2023). A review of the empirical research literature on PLCs for teachers in the global south: Evidence, implications, and directions. *Professional Development in Education*, 50(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2238728>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Nur, A. A., Yuliati, N., Umami, Y. S., & Supriadi, B. (2025). Study controlling turnover intention among early childhood education teachers: The role of core commitment values and compensation

- satisfaction. *Golden Age Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 10(1), 85–99. <https://doi.org/10.14421/jga.2025.101-07>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023, September 12). *Review education policies*. OECD Education GPS. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/>
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and flourishing within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403–419. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>
- Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2024, November 26). *The role of professional learning communities in teaching innovation: A new perspective on school leadership*. BBS. <https://www.bbs.unibo.eu/research/the-role-of-professional-learning-communities-in-teaching-innovation-a-new-perspective-on-school-leadership/>
- Pandey, S. R. (2023). Passion and quest for quality in education. *Journal of Social Work and Science Education*, 4(3), 705–716. <https://doi.org/10.52690/jswe.v4i3.427>
- Pang, N. S. K., Wang, T., & Leung, Z. L. M. (2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 231–247. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148852>
- Podsakoff, P. M., Podsakoff, N. P., Williams, L. J., Huang, C., & Yang, J. (2024). Common method bias: It's bad, it's complex, it's widespread, and it's not easy to fix. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 11(1), 17–61. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-110721-040030>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2018). The effects of networked professional learning communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441–452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Price, H. (2021). Weathering fluctuations in teacher commitment: Leaders relational failures, with improvement prospects. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 493–513. <https://doi.org/10.1108/jea-07-2020-0157>
- Privitera, G. J., & Ahlgrim-Delzell, L. (2019). *Research methods for education* (p. 232). SAGE.
- Rahtikawatie, Y., Chalim, S., & Ratnasih, T. (2021). Investigating the role of religious leadership at Indonesia's islamic boarding schools in the sustainability of school management. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21(96). <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.96.4>
- Ramadhini, K. (2024). The relationship between transformational leadership and teacher organizational commitment in secondary schools in Padang City, West Sumatra. *Enrichment: Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(9). <https://doi.org/10.55324/enrichment.v2i9.246>
- Republic of Indonesia Act No.14 of 2005. (2005). *Teachers and lecturers*. <https://jdih.setneg.go.id/viewpdfperaturan/UU%20Nomor%2014%20Tahun%202005.pdf>
- Revina, S. (2020). *Four decades of teacher professional development in Indonesia: One step forward, two steps back*. RISE Programme. <https://riseprogramme.org/blog/four-decades-teacher-professional-development-indonesia>
- Rinaldi, I., & Saroh, Y. (2017). The rise of the national plus school in Indonesia - Education for parents and government. *Lingua Didaktika: Jurnal Bahasa Dan Pembelajaran Bahasa*, 10(2), 194. <https://doi.org/10.24036/ld.v10i2.7322>
- Rosenholz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352–388. <https://doi.org/10.1086/443805>
- Sapo, S., & Bihonegn, T. (2024). A secondary school teachers' professional commitment in Wolaita zone, South Ethiopia region. *Ethiopian Journal of Business and Social Science*, 6(1), 60–78. <https://doi.org/10.59122/144f54fy>
- Schaap, H., & de Bruijn, E. (2017). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21(1), 109–134. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9244-y>

- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday. <http://www.seeing-everything-in-a-new-way.com/uploads/2/8/5/1/28516163/peter-senge-the-fifth-discipline.pdf>
- Serin, H. (2023). Effective teaching: Passion and commitment. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(3). <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i3p60>
- Slavin, R. E. (2019). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>
- Soraya, E., & Supadi. (2022). The practice of learning community on teachers' development: A case of Indonesia. *Al-Ishlah*, 14(4), 6965–6972. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i4.2292>
- Sriklaub, K., & Ruengtrakul, A. (2022). Teachers' experiences in a professional learning community: Insights on policy delivery and characteristics of the PLC in schools. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(2), 303–310. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.2.06>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sukarmin, S., & Sin, I. (2022). Influence of principal instructional leadership behaviour on the organisational commitment of junior high school teachers in Surakarta. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 19(2), 69–95. <https://doi.org/10.32890/mjli2022.19.2.3>
- Sunaengsih, C., Isrok'atun, I., Komariah, A., Kurniady, D. A., & Nurlatifah, S. (2020). The implementation of professional learning community in elementary schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 400(ICREAM 2019). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.184>
- Sunaryo, I., Anif, S., Musiyiam, M., & Markhamah. (2025). Ideological and spiritual predictors of teacher commitment and performance: Empirical insights from Islamic early childhood education in Indonesia. *International Journal of Environmental Sciences*, 11(8s), 146–153. <https://doi.org/10.64252/1n3v5e36>
- Susilawati, S., Setyaningsih, S., & Sunaryo, W. (2025). Strategies for enhancing commitment to the organization through programs to strengthen transformational leadership, self-efficacy, teamwork, and job satisfaction. *SUJANA (Education and Learning Review)*, 4(1), 37–63. <https://doi.org/10.56943/sujana.v4i1.767>
- Thien, L. M., Razak, N. A., & Ramayah, T. (2014). Validating teacher commitment scale using a Malaysian sample. *SAGE Open*, 4(2), 215824401453674. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- To, K. H., Yin, H., Tam, W. W. Y., & Keung, C. P. C. (2021). Principal leadership practices, professional learning communities, and teacher commitment in Hong Kong kindergartens: A multilevel SEM analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 174114322110152. <https://doi.org/10.1177/17411432211015227>
- Toole, J. C., & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245–280). Kluwer.
- Utami, P. P., Widiatna, A. D., Ayuningrum, S., Putri, A., Herlyna, H., & Adisel, A. (2021). Personality: How does it impact teachers' organizational commitment? *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 40(1), 120–132. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i1.33766>
- Voelkel, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505–526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Wang, N., & Bao, G. A. (2023). Improving teachers' professional development through professional learning community: Voices from secondary school teachers at Malaysian Chinese independent schools. *Heliyon*, 9(6), e17515–e17515. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17515>

- Werang, B. R. (2023). School principal leadership, teachers' commitment and morale in remote elementary schools of Indonesia. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(3), 325–347. <https://doi.org/10.17583/remie.9546>
- Wright, C. G., Likely, R., Wendell, K. B., Paugh, P. P., & Smith, E. (2019). Recognition and positional identity in an elementary professional learning community: A case study. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 10(1). <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1214>
- Wullur, M. M., & Werang, B. R. (2020). Emotional exhaustion and organizational commitment: Primary school teachers' perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(4), 912. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20727>
- Yuan, F., Li, J., & Mao, Y. (2025). Exploring developmental trajectories for English language teachers: Evidence from professional agency, teacher commitment, and professional learning communities in Chinese universities. *SAGE Open*, 15(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/21582440251320058>
- Yunarti, B. S., Wullur, M. M., & Werang, B. R. (2020). Job satisfaction and organizational commitment among Catholic primary school teachers of Merauke. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(4), 575. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i4.17140>
- Zajda, J. (2023). Quality education in schools. *Curriculum and Teaching*, 38(2), 93–108. <https://doi.org/10.7459/ct/38.2.07>
- Zhang, J., & Sun, Y. (2019). Investigating the effects of professional learning communities on teacher commitment in China. *Educational Studies*, 46(6), 1–5. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1651695>
- Zhao, W. (2023). Comprehensive study on the impact of teachers' organizational commitment on teaching effectiveness. *International Journal of New Developments in Education*, 5(21). <https://doi.org/10.25236/ijnde.2023.052105>
- Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y. (2020). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1808484>
- Zia-ur-Rehman, M., Gardezi, A., & Kalhor, J. A. (2022). Nation building through better policy: A framework for national level educational policy. *Pakistan Journal of Social Research*, 04(02), 42–49. <https://doi.org/10.52567/pjsr.v4i2.450>