

PEMBANGUNAN KEPIMPINAN BELIA MELALUI PRAKTIS PEMENTORAN: BAGAIMANA DAN POTENSI SUMBANGANNYA

*Mohd Mursyid Arshad, Ismi Arif Ismail, Turiman Suandi & Zoharah Omar
Fakulti Pengajian Pendidikan, Universiti Putra Malaysia*

Abstrak

Peranan dan sumbangan golongan belia amat diperlukan terutamanya dari aspek kepimpinan dalam meneruskan agenda pembangunan negara. Kewujudan kepimpinan baharu golongan belia akan membentuk satu kumpulan pelapis yang mampu mencorakkan landskap sosio ekonomi dan politik negara. Penglibatan bakat kepimpinan belia baharu perlu digilap melalui latihan profesional dan pendedahan yang meluas serta turut menekankan pendekatan pementoran untuk meningkatkan potensi kepimpinan dalam kalangan belia. Kertas konsep ini membincangkan fokus satu kajian terhadap peserta program pembangunan kepimpinan di peringkat nasional dan menjawab beberapa persoalan berkaitan iaitu; 1) Apakah yang mereka pelajari dari mentor?; 2) Bagaimanakah mereka belajar dari mentor?; 3) Bagaimanakah pementoran berlaku? 4) Apakah yang mereka lakukan selepas memperoleh pengetahuan dari mentor?; dan 5) Apakah model pementoran yang paling sesuai untuk pembangunan kepimpinan belia? Penerokaan empirikal ini menghuraikan proses pendekatan pementoran dalam konteks pembangunan kepimpinan dan mencadangkan strategi pendayaupayaan belia yang lebih efektif dan sistematik.

Kata Kunci: Pembangunan Belia, Kepimpinan Belia, Pementoran

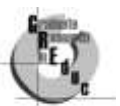
Pengenalan

Harapan yang disandarkan oleh masyarakat kepada belia Malaysia adalah belia yang memiliki peribadi yang bersepadu dari segi kemantapan rohani, akhlak dan jasmani, bertanggungjawab, berdikari, bersemangat sukarela dan patriotik. Belia merupakan penggerak kepada kemajuan dan kemakmuran bangsa, agama dan negara selaras dengan Wawasan 2020 seperti yang digariskan dalam Dasar Pembangunan Negara (Azimi et al., 2002). Walau bagaimanapun, dalam merencanakan usaha untuk menengahkan bakat kepemimpinan belia seperti yang diharapkan, kesediaan belia Malaysia untuk memimpin semakin merosot berdasarkan penurunan dari skor indeks belia dalam kepimpinan, yang mencatatkan skor sebanyak 56.6 pada skor tahunan 2011 (Indeks Belia Malaysia, 2011). Perbezaan skor ini mencatatkan penurunan sebanyak 8.7 berbanding skor indeks 65.3 pada 2008 dan 67.2 pada tahun 2006.

Sehubungan itu, inisiatif kerajaan Malaysia menerusi perancangan jangka panjang dalam Program Transformasi Kerajaan (GTP) yang didokong dengan Program Transformasi Ekonomi (ETP) yang turut mengengahkan pembangunan modal insan khususnya pengembelangan sumber dalam kalangan belia. Justeru, kerajaan melalui mesyuarat kabinet pada Februari 2010 telah bersetuju untuk menubuhkan Jawatankuasa Kabinet Pembangunan Belia yang bersetuju untuk melaksanakan Makmal Transformasi Pembangunan Belia sebagai satu usaha untuk mengenalpasti keperluan sebenar golongan belia selain dari menyelaraskan program membabitkan kementerian dan agensi supaya tidak berlaku pertindihan dalam aktiviti belia yang dianjurkan (Nor Hamidah, 2012). Oleh yang demikian, isu kepimpinan belia adalah antara perkara utama yang diketengahkan dalam agenda transformasi belia negara.

Makmal tersebut telah menghasilkan enam inisiatif transformasi yang dilihat wajar untuk dilaksanakan. Salah satunya adalah inisiatif keenam iaitu pelaksanaan sebuah program pembangunan kepimpinan belia (*The Leader*) di peringkat nasional yang berkonsepkan latihan (*internship*) dan pementoran (*mentorship*) serta menekankan aspek sahsiah dan kepimpinan sebagai teras utama dalam program ini (Kementerian Belia dan Sukan, 2013).

Pendekatan pementoran yang digunakan dalam program pembangunan kepimpinan belia yang telah dijalankan masih belum dapat dipastikan keberkesanannya. Oleh yang demikian, melalui kajian terhadap keberkesanan pementoran dengan mengambil kira elemen perancangan program dari konteks berpusatkan belia adalah perlu dalam melihat hasil kepimpinan yang diperlukan. Pemahaman terhadap fenomena ini dapat membantu membimbing dan menyediakan waris kepemimpinan baru negara secara efektif serta holistik yang turut menjadi rakan kepada pembangunan negara.



Persoalan Kajian

Bagi memahami pendekatan pementoran dalam program pembangunan kepimpinan belia secara mendalam, terdapat lima persoalan kajian yang telah dikenalpasti iaitu 1) Apakah yang mereka pelajari dari mentor?; 2) Bagaimanakah mereka belajar dari mentor?; 3) Bagaimanakah pementoran berlaku? 4) Apakah yang mereka lakukan selepas memperoleh pengetahuan dari mentor?; dan 5) Apakah model pementoran yang paling sesuai untuk pembangunan kepimpinan belia? Persoalan tentang fenomena ini membincangkan keberkesanan pendekatan pementoran yang secara tidak langsung berperanan dalam pembentukan bakat kepimpinan dalam kalangan belia kepada kelangsungan proses transformasi pembangunan belia Malaysia.

Sorotan Literatur

Konsep pementoran

Pementoran merupakan proses yang memberikan pengalaman positif kepada protégé (Andrews & Chilton, 2000), yang dijalankan dalam konteks berterusan dalam kewujudan hubungan yang baik antara mentor dan protégé. Model Pementoran Dinamik oleh Wanberg, Welsh, dan Hezlett (2003) meletakkan hasil pembelajaran yang diperolehi dari mentor adalah sebuah perubahan kepada peserta dalam pementoran formal meliputi pembelajaran kognitif, berasaskan kemahiran dan pembelajaran afektif. Menurut Hezlett (2005), hasil pembelajaran positif pementoran turut dipengaruhi oleh sokongan yang diberikan mentor dan pengalaman yang ditimba oleh peserta. Protégé boleh memperolehi pengetahuan, kemahiran, tingkah laku tertentu dan kualiti dari pementoran (Hale, 2000). Disamping itu, Rhodes dan DuBois (2008) mendapati perkembangan pengetahuan spesifik, peningkatan kemahiran, perubahan sikap dan peningkatan motivasi protégé dipengaruhi oleh mentor. Protégé memperoleh pengetahuan secara verbal dan apa yang ditunjukkan oleh mentor yang berkaitan dengan kepakaran tertentu dalam apa yang perlu dilakukan serta mentor membantu protégé untuk mendapatkan pengetahuan prosedur dalam bagaimana untuk melakukan (Hezlett, 2005). Walau bagaimanapun, perhubungan dalam pementoran tidak semestinya mudah untuk dipadankan antara keperluan protégé dan kehendak mentor untuk mencapai hasil belia positif yang diharapkan (Spencer, 2006). Oleh yang demikian, menurut Hezlett (2005) cabaran yang besar dalam pementoran terutamanya dalam kepimpinan adalah untuk membolehkan protégé meningkatkan keupayaan untuk mempamerkan prestasi mereka secara lancar, efisien dan mencapai matlamat. Pemahaman terhadap apa yang dipelajari protégé dari pementoran membantu kepada perkembangan teori pementoran dalam membangunkan karier individu (Dirsmith & Covaleski, 1985; Godshalk & Sosik, 2003; Allen, 2004).

Pendekatan pementoran mempunyai perkaitan dengan konsep perantisan yang menurut Van Maanen (1976) dalam Flores (2011) dirujuk sebagai salah satu daripada beberapa kaedah sosialisasi, model atau strategi sebagai "*Skill-oriented and directed toward imparting the abilities and knowledge necessary for the new member to perform a designated organizational role*" (hal.102). Proses pementoran berperanan untuk mengubah individu baru yang kurang berpengalaman kepada individu yang mampu berperanan untuk memikul tanggungjawab yang lebih besar dan setaraf dengan individu lain yang lebih berpengalaman dalam organisasi. Walau bagaimanapun, pendekatan model perantisan turut diaplikasikan dalam program pembangunan kepimpinan belia (Halpern, 2006) yang dikaitkan dalam strategi dalam pengendalian pementoran (Rhodes dan DuBois, 2008).

Perantisan Kognitif dalam Pementoran

Model perantisan kognitif yang telah dicadangkan telah membolehkan proses pembelajaran telah dipermudahkan melalui pengalaman berpandu (Bailey, 1993). Konsep perantisan kognitif diterjemahkan dalam konteks penggunaan dan proses (*cognitive apprenticeship tools*) yang biasanya dijalankan secara dalaman boleh dizahirkan dan dibuat secara telus (Collins et al., 1989). Enam konteks penggunaan perantisan kognitif yang dinyatakan Collins (2006, hal. 50 & 51) adalah:



1. Permodelan (*modelling*) iaitu protégé memerhatikan seseorang yang lebih pakar melaksanakan tugas. Pemerhatian dapat membantu pelajar untuk membina sebuah model konsep dan proses yang diperlukan untuk menyelesaikan tugas.
2. Latihan (*coaching*) terdiri daripada pakar (*mentor*) memerhatikan protégé semasa mereka menjalankan tugas dan mempamerkan komitmen, mengatasi cabaran, maklum balas, model dan kebolehan melaksanakan tugas-tugas baru bertujuan member petunjuk prestasi protégé lebih dekat dengan prestasi pakar.
3. Penyediaan sokongan (*scaffolding*) merujuk kepada galakan dan sokongan terhadap mentor dalam memberi pengetahuan untuk membantu protégé menjalankan tugas.
4. Artikulasi (*articulation*) termasuklah mana-mana kaedah untuk mendapatkan protégé untuk menyatakan dengan jelas tahap pengetahuan, pemikiran, atau proses penyelesaian masalah mereka dalam domain masalah.
5. Refleksi (*reflection*) melibatkan membolehkan protégé untuk membuat perbandingan pilihan dalam menyelesaikan masalah yang dihadapi.
6. Penerokaan (*exploration*) melibatkan proses membimbing protégé kepada mod penyelesaian masalah.

Melalui penekanan enam elemen kognitif perantisan dalam program pementoran, protégé dapat memperolehi input baru, membangun, dan menggunakan unsur kognitif dalam aktiviti domain yang tulen (Brown et al., 1989). Ini adalah kerana mentor menterjemahkan pemikiran mereka agar boleh dilihat oleh protégé. Perantisan kognitif mempunyai persamaan dengan asas Teori Model (*Theory of Modeling*) oleh Bandura (1997) yang mana perantisan kognitif menekankan proses yang membawa sesuatu yang tersirat (*tacit*) secara lebih terbuka yang membolehkan protégé melihat, menyimpulkan dan mempraktikkan amalan tersebut dengan bimbingan mentor (Collins et al., 1987). Penekanan terhadap keprihatinan protégé mempunyai akses maklumat yang baik dan mengekalkan maklumat, bermotivasi tinggi untuk belajar, dan berkemampuan menghasilkan kemahiran yang dikehendaki adalah elemen bagi menjamin kejayaan pementoran (Hezlett, 2005).

Model pembelajaran yang pementoran juga meletakkan proses pembelajaran sebagai sesuatu yang bermakna dan hanya boleh dipindahkan ke dalam konteks sosial dan fizikal yang biasanya digunakan dalam kebanyakan program pementoran. Model ini adalah berdasarkan dua andaian, iaitu yang pertama adalah '*situated learning*' (Lave, 1998), dan yang kedua adalah aktiviti, konsep, dan budaya yang saling bergantung dan pembelajaran mesti merangkumi kesemua tiga perkara tersebut (Brown et al., 1989). Model ini amat bersesuaian bagi aktiviti pementoran jangka panjang kerana ia menekankan hubungan antara aktiviti-aktiviti, konsep, dan budaya organisasi.

Pembelajaran dalam Praktis Pementoran

Model Pementoran oleh Anderson dan Shannon (1988) mencirikan pembelajaran peserta dari mentor adalah berdasarkan demonstrasi yang ditunjukkan berdasarkan kepakaran mentor, pemerhatian dan maklumbalas peserta dan sokongan pembelajaran oleh mentor terhadap peserta. Menurut Hezlett (2005), secara permulaannya peserta akan mempelajari perkara yang berkaitan melalui pemerhatian, seterusnya melalui penjelasan atau penerangan daripada mentor dan melalui interaksi dengan mentor yang turut menggunakan pelbagai pendekatan untuk mempelajarinya. Pemindahan pembelajaran akan menjadi lebih bermakna dalam konteks sosial dan fizikal dengan berasaskan pembelajaran setempat (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991) yang saling bergantung kepada bentuk aktiviti, konsep dan budaya (Brown et al., 1989). Namun terdapat perbezaan antara perkembangan pembelajaran pementoran formal dan tidak formal (Parise & Forret, 2007). Dalam pementoran tidak formal, pembelajaran protégé berkembang secara semula jadi berdasarkan pengenalan dan kepentingan (Kram, 1985; Ragins et al, 2000). Sebaliknya dalam pementoran formal, protégé dan mentor dipadankan bersama melalui beberapa proses dengan bantuan sokongan sesebuah organisasi (Eby & Lockwood, 2005; Ragins & Kapas, 1999; Ragins et al, 2000). Menurut Scandura & Williams (2002), hubungan protégé dalam pementoran formal direka untuk tempoh yang terhad dalam satu tempoh masa yang ditetapkan (Ragins & Kapas, 1999; Scandura & Williams, 2002).



Pementoran dalam kepimpinan adalah sebuah proses pembangunan yang memerlukan penglibatan dan komitmen dari antara mentor dan peserta (Bozeman & Feeney, 2007). Pementoran kepimpinan berlaku dalam dua keadaan iaitu pementoran formal dan tidak formal (Hezlett, 2005; Parise & Forret, 2007; DuBois et al., 2011). Menurut Hezlett (2005), pementoran akan berjaya mencapai matlamat melalui pemahaman terhadap peranan yang perlu dimainkan mentor dan peserta (protégé). Bagi memastikan proses pementoran baik dari pementoran formal dan tidak formal (informal) mencapai matlamat, adalah penting untuk mentor dan peserta untuk kerap meluangkan masa bersama-sama (Blakely, Menon, & Jones, 1995; DuBois & Neville, 1997; DuBois et al., 2002; DuBois & Silverthorn, 2005). Hubungan pementoran tersebut turut menghasilkan nilai belia positif kepada peserta secara tidak langsung melalui peranannya dalam menyemai apa yang dilakukan oleh mentor (Rhodes & DuBois, 2006).

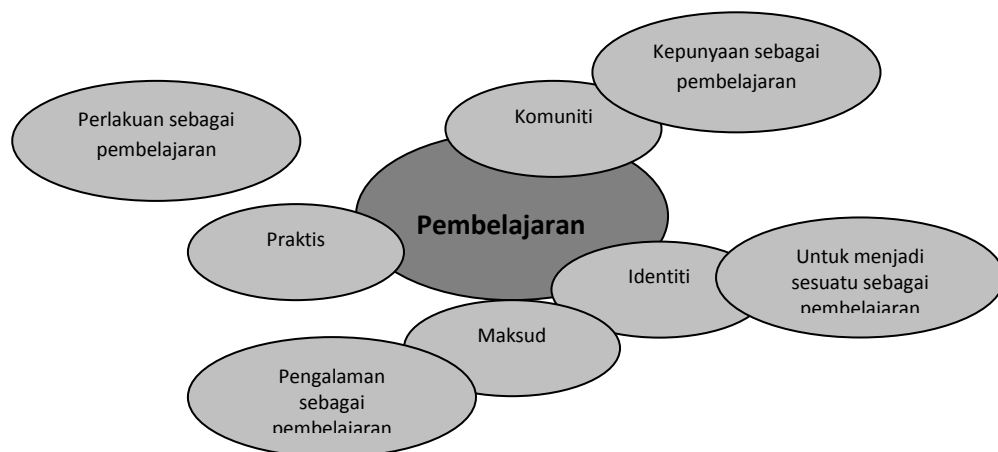
Namun, menurut Andrews dan Chilton (2000) pementoran adalah satu proses peribadi yang meletakkan aspek pengajaran formal adalah kurang penting di mana keupayaan untuk mengajar bukan satu-satunya penentu dalam menilai pementoran yang berkesan. Ini adalah kerana melalui pembelajaran tidak formal, protégé akan melalui proses yang lebih mendalam secara tidak langsung melalui pembelajaran *incidental* yang tidak dirancang (Erikson, McDonald & Elder, 2009). Dari teori pementoran (Ragins & Cotton, 1999), pementoran boleh bermula dengan pembelajaran formal dan berakhir dengan formal atau berakhir dengan tidak formal dan boleh berlaku sebaliknya (bermula dengan tidak formal, berakhir dengan formal atau tidak formal).

Perkaitan pementoran dengan Model Communities of Practice

Merujuk kepada perspektif ini, ia mengutarakan kepentingan kajian empirikal untuk mengeksplorasi bagaimana pemimpin belia belajar, bertahan dan mengharunginya. Ia berasaskan empat komponen asas pembelajaran yang menjadi teras kepada pembentukan model COP, seperti **Rajah 1:**

“A social theory of learning must therefore integrate the components necessary to characterize social participation as a process of learning and of knowing. These components are meaning, practice, community and identity”

(Wenger, 1998, hal. 5)



Rajah 1 : Komponen *Social Theory of Learning* (Wenger,1998, hal.5)

Oleh yang demikian, kajian terhadap pengalaman mereka adalah penting kerana dapatan kajian akan memberikan pemahaman yang lebih baik tentang peserta program dengan menggunakan Model *Communities of Practice* (COPs) oleh Lave dan Wenger (1991) sebagai sebahagian dari kerangka konseptual. Berfokuskan kepada hubungan yang signifikan dengan penglibatan dalam praktis aktiviti kepada pembentukan identiti, COP merupakan medium untuk



mengeksplorasi bagaimana pengalaman individu dalam proses sosialisasi program pementoran melalui peringkat penglibatan yang berbeza dalam penglibatan mereka. COP adalah kumpulan orang yang berkongsi kebingungan, berkongsi sebuah set masalah atau berkongsi 'a passion about a topic and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis' (Wenger et al., 2002, hal. 4).

Konsep 'situated learning' adalah satu konsep yang muncul dari teori konstruktivisme dan turut mencabar andaian bahawa pembelajaran adalah satu proses individu yang tidak bergantung kepada konteks. Konteks adalah ciri kedua penting dalam perspektif pementoran. Sebaliknya, pembelajaran dipercayai menjadi fungsi aktiviti, konteks dan budaya di mana ia berada (Lave, 1991). Teori 'situated learning' menunjukkan bahawa skema adalah lebih daripada sekadar pengetahuan, tetapi tertanam rapat dalam konteks pementoran.

Kebimbangan yang timbul adalah berkemungkinan protégé dalam pembelajaran formal tidak mempelajari sesuatu dalam situasi yang sebenar dan secara langsung akan memberi kesan negatif terhadap keupayaan protégé untuk memindahkan konsep-konsep yang baru yang dipelajari ke dalam keadaan yang lain (Collins et al., 1989) dan turut digunapakai dalam program pementoran, terutamanya melibatkan protégé (Johnson & Pratt, 1998; Lave & Wenger, 1991). Pemerolehan pengetahuan melalui pementoran telah dijelaskan melalui proses 'legitimate peripheral participation' dalam Model *Communities of Practice* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger et al., 2002). Model ini telah diadaptasi dari teori sosial iaitu proses pembelajaran berlaku apabila protégé belajar melalui pemerhatian. Berdasarkan model ini, walaupun protégé merupakan individu baru yang kurang berpengalaman, namun ia akan menjadi sebahagian dari komuniti dan beransur-ansur memperoleh pengetahuan, kemahiran, dan nilai-nilai dari pakar-pakar melalui penyertaan mereka dalam aktiviti harian. Wenger (1998) member takrifan dari pemerhatian dan interaksi dengan orang lain, yang mana protégé baru akan mengambil tugas yang lebih kompleks dan memikul tanggungjawab yang lebih besar. Kesimpulannya, perspektif pementoran adalah berdasarkan tiga idea utama iaitu:

1. Pengetahuan individu dibina dalam bentuk skema
2. Skema dipengaruhi oleh konteks di mana mereka belajar; dan
3. Skema dipelajari melalui 'legitimate peripheral participation' yang melibatkan penyertaan aktif, sosial, dan sah.

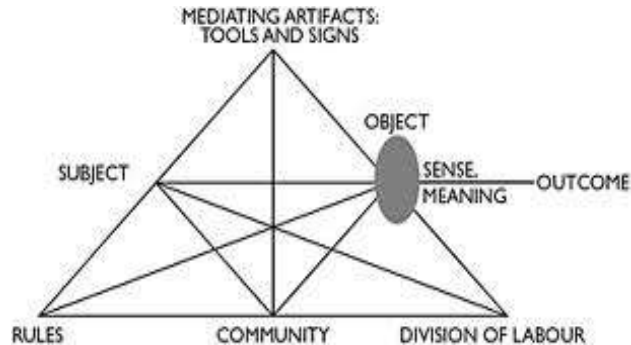
Oleh yang demikian, wujud keperluan untuk melihat pembentukan tingkah laku, sikap dan emosi dalam konteks sosialisasi yang boleh dikaitkan dengan Teori Pembelajaran Sosial yang dipelopori oleh Bandura yang menyarankan pembelajaran sebagai perolehan dan tingkah laku sebagai prestasi yang dapat diperhatikan. Secara umumnya, proses pembelajaran adalah melalui pemerhatian tingkah laku orang lain sebagai permodelan. Terdapat empat unsur utama dalam Teori Pembelajaran Sosial yang meliputi perhatian, mengingat, reproduksi dan peneguhan atau motivasi (Bandura, 1977). Oleh yang demikian, pemahaman terhadap keterlibatan golongan belia yang terlibat dalam program pembangunan kepimpinan akan menjadi lebih jelas sekiranya kajian ini menjelajahi pengalaman kehidupan mereka sebagai pemimpin muda melalui COP yang berperanan menjelaskan aktiviti serta mengetengahkan kepentingan konteks sosial dalam kehidupan belia dan bagaimana mereka belajar menjadi pemimpin.

Teori Aktiviti

Aktiviti berkumpulan dalam *Communities of Practice* (COP) adalah sebuah sistem aktiviti (Engestrom, 2001). Proses berlakunya sistem aktiviti yang dikaitkan dalam Teori Aktiviti memerlukan sebuah kumpulan COP untuk bekerjasama terhadap sebuah objek yang dikongsi bersama dan mencapai kata sepakat untuk setiap tema. Dalam sistem teori, sesebuah kumpulan akan dapat mencapai objek dengan perkongsian pandangan individu, perkongsian perspektif dan pengetahuan yang pelbagai dengan kumpulan serta menilai setiap idea yang diutarakan dalam kumpulan praktis (Singh, 2009). Oleh yang demikian, mengkonsepsikan semula idea yang berkaitan dengan sesuatu tema yang dikenal pasti oleh kumpulan, seterusnya mendapatkan maklum balas daripada ahli yang lain bagi mencapai persetujuan dan perubahan konsep yang terhasil. Tujuan untuk membangunkan pemahaman yang dikongsi bersama dapat membantu sesebuah kumpulan praktis untuk membangunkan pemahaman yang dikongsi bersama.



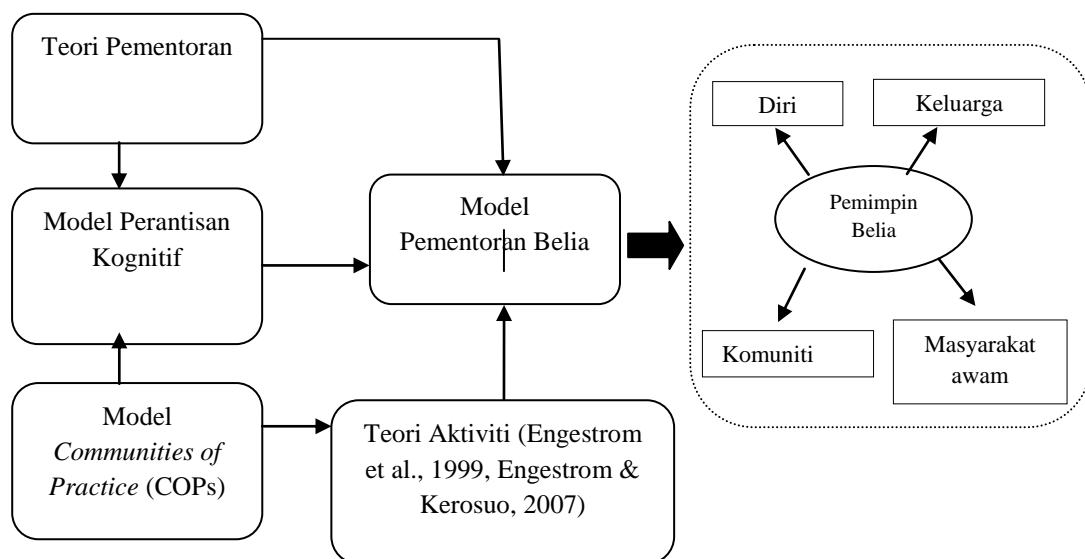
Teori Aktiviti oleh Engestrom (1987) mencadangkan sebuah sistem aktiviti generasi ketiga selepas Teori Aktiviti generasi pertama oleh Vygotsky (1978) dan generasi kedua oleh Leontiev (1981). Teori Aktiviti generasi ketiga memperkenalkan tiga elemen pengantara baru iaitu peraturan, masyarakat dan pembahagian pemburuhan yang ditunjukkan dalam **Rajah 2** di bawah:



Rajah 2: Sistem Aktiviti generasi ketiga (Engestrom, 1987, hal. 78)

Sistem aktiviti tersebut membantu dalam menjelaskan menjelaskan sesebuah transformasi objek dengan subjek. Semua faktor-faktor yang dinyatakan penjuru piramid dalam sistem aktiviti adalah saling berkaitan. Ia berpotensi tinggi dalam menjelaskan hubungan antara subjek dan masyarakat termasuk pembahagian tenaga kerja dalam kalangan komuniti yang terlibat. Teori aktiviti adalah sensitif kepada sesuatu perubahan dalam konteks berkumpul atau organisasi.

Konsep sistem aktiviti telah diperluaskan dalam konteks COP untuk mengenal pasti kewujudan sistem aktiviti dalam sesebuah kumpulan dengan membezakan antara objek dan aktiviti (Singh, 2009). Dalam teori aktiviti, konsep objek adalah amat penting (Leontiev, 1978; Engestrom, 2001). Menurut Engestrom dan Kerosuo (2007), objek adalah motivasi yang mendalam yang berada pada setiap suasana aktiviti yang dilakukan secara berterusan yang memberikan tujuan kepada pelaksanaan aktiviti tersebut dan akhirnya diterjemahkan ke dalam hasil. Objek adalah matlamat yang boleh dikaitkan dengan melakukan penugasan yang dilakukan oleh individu. Aktiviti tidak akan berlaku tanpa ketiadaan objek. Objek yang merangkumi makna, motif dan maksud sistem aktiviti kolektif. Dalam menggabungkan keseluruhan perbincangan berkaitan model pementoran, **Rajah 3** di bawah menghuraikan kerangka konseptual pengkaji terhadap perhubungan model pementoran belia yang dikaitkan dengan pembangunan kepimpinan belia.



Rajah 3: Kerangka konseptual perhubungan Model Pementoran Belia



Kesimpulan

Keperluan semasa dan kepesatan teknologi dalam era globalisasi termasuk di Malaysia memerlukan pewaris kepimpinan baharu pada masa hadapan dalam kalangan belia yang mempunyai bakat kepimpinan yang menonjol, berpengetahuan luas, mempunyai kepakaran dan kewibawaan yang tinggi sebagai pemimpin. Kualiti personal sebagai pemimpin memerlukan komitmen, keberanian, perasaan kasihan, kerendahan hati, keaslian dan mempunyai integriti (McWhorter et al., 2008). Elemen ini adalah penting dalam mempersiapkan kepimpinan muda untuk berhadapan dengan isu semasa dan persediaan menghadapi cabaran baik di peringkat nasional mahupun peringkat global. Oleh yang demikian, adalah menjadi keperluan utama untuk memastikan perencanaan sesebuah program pembangunan kepimpinan belia yang lebih berstruktur dan mampan agar dapat menggilap bakat kepimpinan baharu dalam kalangan belia. Pengurusan dan pembangunan sumber belia yang dinamik dapat meneruskan legasi kepimpinan yang bakal meneruskan agenda masa depan negara yang diterajui oleh kepimpinan yang berkualiti.

Rujukan

- Azimi Hamzah., Turiman Suandi., & Ezhar Tamam. (2002). *Persatuan belia di Malaysia: Perkembangan & penyerlahan potensi*. Serdang, Selangor: Unit Pengajian Pembangunan Belia, Universiti Putra Malaysia.
- Allen, T. D. (2004). Protege' selection by mentors: Contributing individual and organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 469–483.
- Bailey, T. (1993). Can youth apprenticeship thrive in the United States? *Educational Researcher*. 22(3): 4-10.
- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6): 719-739.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*. 18(1): 34-41.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of robert glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. In R. K. Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. NY: Cambridge University Press.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2): 57–91.
- Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protege's' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67: 441–458.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Towards an activity-theoretical conception. *Journal of Education and Work*. 14(1):133-56.
- Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: The contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning*. 19(6): 336-342
- Flores, E. M. (2011). *Becoming a Researcher: A Qualitative Study of the Apprenticeship Model in Doctoral Education*. PhD Thesis, University of Washington.
- Halpern, R. (2006). After-School Matters in Chicago Apprenticeship as a Model for Youth Programming. *Youth and Society*. 38(2): 302-325.
- Indeks Belia Malaysia (2011). Institut Penyelidikan Pembangunan Belia Malaysia. Putrajaya: IPPBM KBS.
- Kementerian Belia dan Sukan Malaysia. Jadual 9.13: Perdana Leader Fellowship. Retrieved from http://interaktif.kbs.gov.my/theleader/doc/HEBAHAN_LEADER_FINAL.pdf.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.



- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McWhorter, R. R., Mancuso, D. S., & Hurt, A. C. (2008). Adult learning in virtual environments. In Thomas J. Chermack & Julia Storberg-Walker (Eds.), 2007 Academy of Human Resource Development Proceedings (pp. 1148-1154). St. Paul, MN: Academy of Human Resource Development.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nor Hamidah Hamzah. (2012). VyREC (virtual youth resource centre). *Fakta Institut Penyelidikan Pembangunan Belia Malaysia*, 1, 6.
- Parise, M. R., & Forret, M. L. (2007). Formal mentoring programs: The relationship of program design and support to mentors' perceptions of benefits and costs. *Journal of Vocational Behavior*, 72: 225–240.
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*. 17: 254-259.
- Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2002). Formal mentoring: The promise and the precipice. In C. L. Cooper & R. J. Burke (Eds.), *The new world of work: Challenges and opportunities* (pp. 241–257). Oxford: Blackwell.
- Singh, G., Hawkins, L. & Whymark, G. (2009). Collaborative knowledge building process: an activity theory analysis. *The Journal of Information and Knowledge Management Systems*. 39(3): 223-241.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84: 529–550.
- Ragins, B. R., Cotton, J. L., & Miller, J. S. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43: 1177–1194.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. In G. R. Ferris & J. J. Martocchio (Eds.), *Research in personnel and human resource management* (pp. 39–124). Greenwich, CT: JAI Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

