

HUBUNGAN ANTARA EMOSI DAN KOMITMEN MENGAJAR GURU PENDIDIKAN KHAS MASALAH PEMBELAJARAN

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTION AND TEACHING COMMITMENT AMONG SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Kasman Kalumpang^{1*}

Sekolah Kebangsaan Bugaya, Semporna, Sabah, Malaysia¹

faqry_kasman@yahoo.com¹

Corresponding Author*

Received: 17 Januari 2026

Revised: 8 Ogos 2026

Accepted: 17 Ogos 2026

Published: 13 September 2026

To link this article: <https://doi.org/10.51200/jpp.v14i1.7290>

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti hubungan antara emosi dan komitmen mengajar guru pendidikan khas masalah pembelajaran sekolah rendah di negeri Sabah. Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif yang mengaplikasikan teknik persampelan berstarata dan rawak mudah. Berdasarkan jadual persampelan *Gill* seramai 250 orang guru telah dipilih sebagai sampel kajian. Data dikumpulkan menggunakan satu set borang soal selidik yang diadaptasi daripada *Goleman's Emotional Intelligence* dan *Multidimensional Organizational Commitment Scale*. Analisis ujian -*t* mendapati bahawa terdapat perbezaan skor min emosi yang signifikan mengikut gender iaitu $t(247.83)=5.368, p<.05$. Manakala analisis korelasi pearson menunjukkan wujud hubungan yang signifikan antara emosi dalam pengajaran dan komitmen mengajar guru pendidikan masalah pembelajaran iaitu $r=0.515, p<0.01$. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pengurusan emosi berkesan mempengaruhi hala tuju dan pelaksanaan pengajaran. Keadaan ini membantu guru lebih berfokus terhadap matlamat pengajaran dengan penglibatan aktif murid sebagai penanda aras utama. Justeru, keupayaan guru mengurus emosi meningkatkan komitmen tanggungjawab berterusan sekaligus mewujudkan iklim persekitaran pembelajaran kondusif melalui reaksi positif guru dan murid. Oleh itu, aspek emosi semasa pengajaran merupakan faktor penting dalam menyokong komitmen mengajar yang seterusnya menyumbang kepada peningkatan kualiti pengajaran guru pendidikan khas.

Kata kunci: emosi, komitmen mengajar, keselesaan

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between emotions and teaching commitment among primary school special education teachers who teach students with learning disabilities in Sabah, Malaysia. A quantitative research approach was employed using stratified and simple random sampling techniques. Based on the Gill sampling table, a total of 250 teachers were selected as the study sample. Data were collected using a questionnaire adapted from Goleman's Emotional Intelligence and the Multidimensional Organizational Commitment Scale. The independent-samples t-test revealed a significant difference in mean emotional scores by gender, $t(247.83) = 5.368$, $p < .05$. Meanwhile, Pearson's correlation analysis indicated a significant relationship between emotions in teaching and teaching commitment among special education teachers of students with learning disabilities, $r = .515$, $p < .01$. The findings demonstrate that effective emotional management influences the direction and implementation of teaching practices. This enables teachers to remain more focused on instructional goals, with active student engagement serving as a key indicator of effective teaching. Furthermore, teachers' ability to regulate their emotions strengthens their commitment to their ongoing responsibilities and contributes to a conducive learning environment through positive interactions between teachers and students. Therefore, emotional regulation during teaching is an important factor in supporting teaching commitment, which subsequently contributes to improving the quality of teaching among special education teachers.

Keywords: *emotion, teaching commitment, comfort*

PENGENALAN

Program Pendidikan Khas di Malaysia merupakan suatu manifestasi yang bertujuan untuk memastikan setiap murid khususnya murid berkeperluan khas tidak terkecuali dalam menerima sistem pendidikan berkualiti. Pelaksanaan program pendidikan khas di sekolah rendah memberi ruang kepada murid berkeperluan khas beradaptasi bersama rakan aliran perdana yang bertujuan merangsang pembelajaran sosial. Lantaran itu, guru merupakan kunci utama disebabkan keterlibatan mereka secara langsung dalam mengolah dan mencorakkan sistem pengajaran. Sebagai pemudahcara, prestasi murid menjadi matlamat yang perlu dibuktikan melalui komitmen persekitaran kerja efektif demi kemenjadian murid secara holistik (OECD, 2012). Oleh sebab itu, Abdeljalil dan Syed (2016), menyatakan bahawa keinginan personel guru dalam tanggungjawab pengajaran merupakan titik mula kepada pencapaian akademik murid.

Dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025, laporan penempatan murid berkeperluan khas di sekolah awam menunjukkan sebanyak 6% murid ditempatkan dalam program inklusif, 89% Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) dan 5% berdaftar di sekolah yang menawarkan pendidikan khas sepenuhnya (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Berdasarkan data, didapati kadar penempatan murid yang berdaftar dalam program PPKI menunjukkan peratusan tertinggi seterusnya menuntut persekitaran yang lebih kondusif dalam menggalakkan sosialisasi murid berkeperluan khas dalam rutin pembelajaran harian mereka. Keadaan ini sekaligus menuntut komitmen pengajaran dan cabaran pengurusan daya tahan emosi secara berkesan.

Lantaran itu, cabaran pelaksanaan pendidikan khas di Sabah merangkumi perbezaan dalam pendekatan pengajaran, tahap upaya dan kategori murid masalah pembelajaran. Dalam mendepani perbezaan, tahap mentaliti guru pendidikan khas memerlukan daya tahan tinggi untuk memastikan komitmen dan emosi positif merangkumi spritual dan empati berjalan seiring dalam menangani pelbagai isu yang berkaitan dengan pengajaran. Oleh sebab itu, amalan profesionalisme khusus bagi guru pendidikan khas di Sabah perlu dihayati bagi menepis sikap selektif atau pilih kasih dalam mendepani murid yang berbeza (Jesceyla *et. al.*, 2023). Hal ini bertitik tolak daripada terminologi guru pendidikan khas itu sendiri dalam mentakrifkan cabaran pengajaran yang berhubung langsung dengan tingkah laku murid berkeperluan khas (Ahmad & Zakaria, 2012). Namun, aspek utama yang perlu diberi perhatian sewajarnya ialah kesediaan guru dalam menerapkan pengajaran. Aspek kesediaan amat penting dalam merangsang kesedaran guru untuk menyerap cabaran kepelbagaian murid berkeperluan khas yang membawa kepada sikap prihatin dalam memastikan komitmen bimbingan berterusan dapat dilaksanakan (Karuppannan *et. al.*, 2025).

Justeru, komitmen mengajar guru pendidikan khas berkait rapat dengan kebolehan mengenal dan memenuhi keperluan pembelajaran murid. Aspek perancangan pengajaran, pencernaan intelektual, penilaian keupayaan dan keperluan berperanan memastikan aktiviti bersesuaian merentasi perbezaan murid berkeperluan khas dilaksanakan dengan lebih sistematik (Tung-Ju *et. al.*, 2020). Manakala, komitmen berterusan dilihat melalui keterlibatan guru dalam menyusun aktiviti dan penyeliaan yang menjurus kepada impak terhadap kemenjadian murid berkeperluan khas semasa dan selepas aktiviti (Chandramorgan *et. al.*, 2015). Menyokong situasi ini, sudah pasti elemen emosi guru pendidikan khas bertindak sebagai faktor penting dalam menggalakkan komunikasi murid dan guru berlaku dengan aktif. Seterusnya, daya tahan emosi untuk mendepani keupayaan murid yang berbeza terhasil daripada kreativiti guru dalam memilih metod pengajaran yang bertepatan (Chen *et. al.*, 2023). Kesan tindak balas emosi positif antara murid dan guru akhirnya mengacu kepada komitmen guru pendidikan khas melaksanakan adaptasi kurikulum bersesuaian (Law, 2024).

Penerapan emosi positif mewujudkan persekitaran ceria dan semestinya bertitik tolak daripada tumpuan guru pendidikan khas di dalam bilik darjah. Keselesaian guru misalnya, menunjukkan bahawa strategi pengajaran selaras mengikut perancangan rekabentuk aktiviti yang memberi kesan terhadap interaksi bilik darjah (Hernik & Jaworska, 2018). Dalam hal ini sudah pasti guru mempertimbangkan pelbagai pendekatan bersandarkan emosi melalui empati untuk memenuhi keperluan aktiviti berkesan dengan menggalakkan penglibatan semua murid secara optimum (Neda, 2023). Selain empati, penerapan elemen spritual juga membantu guru dalam membentuk pengajaran kreatif yang memberi kesan langsung terhadap komitmen guru mewujudkan ruang pembelajaran aktif (Noran & David, 2017). Elemen spritual dan empati yang wujud dalam emosi memberi kesan langsung terhadap komitmen guru dalam menggalakkan interaksi positif semasa pengajaran. Akhirnya tindak balas aktif melalui ruang interaksi di dalam bilik darjah mencerminkan komitmen hubungan emosi yang menyumbang kepada persekitaran positif (Seema, 2016).

Empati membantu guru mengenalpasti solusi untuk meningkatkan potensi murid berkeperluan khas mengikut keupayaan mereka (Azhar & Norshidah, 2017). Oleh sebab itu, Aysem dan Fatma (2019), mencadangkan bahawa empati perlu dipandang serius disebabkan keberkesanan emosi guru berupaya menepis sikap selektif semasa menilai keupayaan murid berkeperluan khas. Hal ini disebabkan impak teknikal pengajaran yang berhubung kait dengan emosi guru berupaya mengubah iklim persekitaran semasa menyampaikan sesi pengajaran

(Crawford *et. al.*, 2021). Penerapan empati dalam kalangan guru mempunyai peranan penting dalam menyediakan dan menyokong aktiviti melalui pendekatan tertentu yang mengacu kepada potensi murid (Emilie *et. al.*, (2017). Keadaan ini menunjukkan dedikasi komitmen guru menterjemah tugas pengajaran bermakna melalui empati mewujudkan aktiviti menarik di dalam bilik darjah (Muehlbacher *et. al.*, 2024).

Manakala, kekuatan spritual guru mempengaruhi pelaksanaan pengajaran yang dirancang. Menurut Noor Hasriza dan Mohd Norazmi (2024), elemen spritual dalam pengajaran membolehkan guru beradaptasi dengan cabaran yang berupaya menunjukkan komitmen dalam menghasilkan aktiviti berimpak tinggi. Dalam mendepani murid keperluan khas, nilai spritual merangsang tahap ketekalan guru untuk membina aktiviti dan ruang persekitaran pembelajaran efektif (Siti *et. al.*, 2025). Oleh sebab itu, Zhang (2019), berpendapat bahawa tahap spritual membangkitkan kesedaran emosi serta faktor penting dalam menyokong psikologikal guru semasa menyampaikan aktiviti pengajaran. Akhirnya, impak spritual guru berupaya mempengaruhi tingkah laku dan akademik murid semasa aktiviti seterusnya memacu keberhasilan dengan lebih berkesan (Kuang *et. al.*, 2023). Justeru, spritual asas kepada kesedaran emosi guru yang memberi kesan terhadap pendekatan holistik dalam memenuhi keperluan akademik dan emosi melalui persekitaran kelas yang menyokong perkembangan murid (Wajahat, 2024).

Sorotan Literatur

Pengurusan emosi guru dalam bilik darjah amat penting kerana mampu memberi kesan yang berbeza terhadap persekitaran bilik darjah semasa interaksi bersama murid berkeperluan khas. Dalam tinjauan Birchinnall *et. al.*, (2019), faktor emosi mempengaruhi kemenjadian guru dan merupakan penyumbang utama terhadap komitmen profesional pengajaran. Hal ini bertitik tolak daripada kecekapan guru pendidikan khas dalam pengurusan emosi berkesan. Oleh sebab itu, dapatan Mohd Zainal *et. al.*, (2017) menunjukkan bahawa tahap kecerdasan emosi guru pendidikan khas mempunyai hubungan yang signifikan dengan motivasi, empati dan kemahiran sosial. Keadaan ini seterusnya membawa kepada tahap kesediaan guru melaksanakan aktiviti berimpak tinggi di bilik darjah. Malah, dapatan Susila dan Cheong (2016) terhadap guru pendidikan khas di Pulau Pinang menunjukkan kesedaran emosi mempunyai perkaitan signifikan dengan kesediaan guru terutamanya melibatkan pengajaran dalam konteks inklusif terhadap murid berkeperluan khas. Tahap kesediaan bermaksud guru pendidikan khas menunjukkan tahap keselesaan yang tinggi dalam profesion mengajar. Maka wajarlah dapatan Simona *et. al.*, (2017) menunjukkan bahawa tahap kebahagiaan dan kepuasan guru pendidikan khas mempunyai perkaitan yang signifikan terutamanya dari aspek pencapaian pencapaian personal dalam pengajaran.

Manakala dalam mendepani cabaran, faktor emosi berfungsi sebagai nilai tambah bagi memastikan komitmen berterusan guru pendidikan melaksanakan aktiviti pengajaran. Dalam kajian Nur Emylia dan Jamayah, (2024), didapati bahawa guru pendidikan khas menunjukkan daya tindak pengurusan emosi berkesan walaupun berhadapan dengan cabaran murid sindrom down kategori kefungsi rendah. Daya tahan emosi guru berjaya menepis halangan yang wujud terutamanya mendepani tahap tekanan semasa aktiviti. Lantaran itu, faktor ketegasan dan pencapaian personal guru merupakan faktor utama yang berfungsi dalam mengatasi keletihan emosi dan penyesalan dalam kajian Jovanovic *et. al.*, (2019). Situasi ini menunjukkan bahawa keberkesanan guru dalam mengimbangi emosi dan persekitaran memberi kesan positif

terhadap bilik darjah. Natijahnya, Deng (2021) membuat kesimpulan bahawa hubungan yang kuat antara kesedaran emosi dan komitmen guru pendidikan khas menghasilkan amalan terbaik dalam pengajaran.

Pernyataan Masalah

Secara umumnya, faktor emosi merupakan cabaran utama bagi para guru melaksanakan aktiviti terancang yang berpotensi mengubah iklim pengajaran di dalam kelas. Pada peringkat persediaan misalnya, menurut Buonomo *et. al.*, (2020), tahap spritual yang rendah berpotensi menjejaskan komitmen guru dalam menyediakan sumber bahan pengajaran yang kurang tepat. Akibatnya, pengurusan tugas kurang sistematik dan sudah pasti guru tidak dapat mengimbangi bebanan tanggungjawab sehingga menyumbang kepada kadar keletihan emosi yang tinggi sekaligus mengganggu fokus mereka (Cancio *et. al.*, 2018). Keadaan ini menyumbang kepada daya tahan emosi rendah dan boleh menyebabkan aktiviti pengajaran tidak terlaksana dengan baik sekaligus berpotensi mencabar tahap kesabaran guru di dalam kelas (Mohd Salmi *et. al.*, 2015). Akhirnya, wujud kelehan emosi guru dalam menangani isu berkaitan pengurusan pengajaran yang berpotensi menghalang komitmen mereka dalam mewujudkan persekitaran pengajaran efektif (Xie & Ting, 2021).

Selain itu, kegagalan menangani emosi secara berkesan juga mempengaruhi elemen emosi seperti empati dan keselesaan dalam pengajaran. Oleh sebab itu, Wink *et. al.*, (2021), menyatakan bahawa antara faktor kegagalan guru dalam menonjolkan kualiti pengajaran adalah disebabkan ketiadaan rasa empati semasa melaksanakan aktiviti di bilik darjah. Hal ini menyebabkan komunikasi kurang berkesan yang menyebabkan murid menjadi pasif semasa aktiviti seterusnya mewujudkan perasaan bimbang dalam kalangan guru pendidikan khas (Cikili & Karaca, 2019). Akhirnya aktiviti kurang berfokus terhadap keupayaan dan potensi murid yang mengundang keletihan emosi yang membawa kepada kesilapan guru dalam merancang dan membuat keputusan berkenaan pengajaran. (Sawatske *et. al.*, 2024). Akibatnya pengurusan pengajaran gagal diterjemah kepada pelaksanaan aktiviti yang berkualiti.

Namun demikian, faktor emosi memberi kesan yang berbeza terhadap tindak balas guru pendidikan yang berfokus kepada faktor gender. Hal ini kerana, dalam kajian Graziano *et. al.*, (2024) empati dalam kalangan guru lelaki kurang menonjol dan ini bermaksud bahawa mereka tidak boleh menguruskan emosi dalam menjalankan sesi pengajaran berbanding guru wanita. Hal ini disebabkan guru lelaki dilihat lebih kurang sensitif dalam menjiwai akademik murid berkeperluan khas. Walaupun guru lelaki berupaya dalam mengawal gangguan dan merangsang minat terhadap sesuatu perkara dalam pengajaran, namun di dapati mereka juga mengamalkan strategi pengelakan untuk berhadapan isu berkenaan pengajaran sehingga membawa kepada kehilangan rasa suka dalam profesion mengajar (Rebecca *et. al.*, 2019). Keadaan ini juga menunjukkan situasi yang berbeza dalam kalangan guru wanita. Menurut Beibert *et. al.*, (2022), guru perempuan lebih cenderung untuk menolak pengasingan sosial murid di dalam bilik darjah ketika sesi pengajaran berbanding guru lelaki dan mereka menunjukkan tahap empati yang tinggi dalam menjalankan aktiviti. Justeru, tahap kecekapan yang rendah dalam menguruskan emosi mengakibatkan penstrukturan tugas tidak tersusun.

Objektif Kajian

- i) Mengenal pasti perbezaan skor min emosi dalam pengajaran mengikut gender guru pendidikan khas.
- ii) Menganalisis hubungan antara emosi dengan komitmen mengajar guru pendidikan khas.

METODOLOGI

Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif yang menggunakan instrumen soal selidik untuk menjelaskan elemen yang terkandung dalam perkara yang ingin. Menurut Mathers *et al.*, (2009), kaedah tinjauan dalam kajian ini lebih sesuai digunakan terutamanya untuk menjelaskan lebih daripada dua pemboleh ubah yang digunakan. Sehubungan itu, responden yang terlibat dalam kajian merupakan guru di sekolah kebangsaan aliran perdana serta menawarkan Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) dan menempatkan murid di kelas pendidikan khas, separa inklusif ataupun inklusif penuh.

Oleh itu, populasi kajian melibatkan seramai 611 orang guru pendidikan khas terpilih sebagai responden kajian merangkumi sebanyak 99 buah sekolah rendah di 24 Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) negeri Sabah. Kriteria pemilihan responden kajian pula adalah berdasarkan kelayakan ikhtisas iaitu memiliki ijazah atau diploma lanjutan dalam bidang pendidikan khas serta merupakan guru yang terlibat secara langsung mengajar murid berkeperluan khas. Setelah itu, sampel kajian yang terlibat akan dipilih melalui jadual persampelan Gill *et al.*, (2010) untuk mendapatkan seramai 250 responden sebagai subjek kajian. Untuk mencapai jumlah tersebut, teknik persampelan strata dan rawak telah digunakan.

Kajian ini menggunakan borang soal selidik secara atas talian (*google form*) yang diedarkan melalui Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) dan Jabatan Pendidikan Negeri (JPN), Sabah untuk mendapatkan maklumbalas daripada responden. Kemudian, proses analisis data dilakukan dengan menggunakan kaedah statistik SPSS 28.0 dan diuji melalui kaedah deskriptif dan inferensi untuk melihat sebarang perbezaan dan peengaruh mungkin wujud dalam pembolehubah kajian.

DAPATAN KAJIAN

Berdasarkan Jadual 1, nilai signifikan yang di catat adalah 0.000 lebih kecil daripada .05. Jadual *Independent Sampel Test* menunjukkan nilai- $t = 5.368$, $df = 247.83$ dan aras menunjukkan signifikan adalah $p < .05$. Purata skor emosi bagi guru lelaki ialah $M=4.30$ dengan sisihan piawai $SP = 0.32$, manakala untuk guru perempuan pula menunjukkan $M=4.00$ dengan sisihan piawai $SP = 0.49$. Berdasarkan jadual juga didapati bahawa skor emosi lelaki lebih konsisten berbanding perempuan yang disebabkan nilai sisihan piawai lelaki lebih rendah. Berdasarkan dapatan yang diperolehi dalam jadual ujian $-t$ sampel bebas, emosi pengajaran guru adalah berbeza secara signifikan iaitu $t(247.83)=5.368$, $p < .05$. Oleh itu, hasil analisis menjawab objektif kajian terdapat perbezaan skor min emosi dalam pengajaran guru mengikut gender.

Jadual 1. Analisis Ujian-*t* Emosi Mengikut Gender Guru

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>sig</i>
Lelaki	4.3	0.32				
Emosi perempuan	4.0	0.49	17.616	5.368	247	.000

* signifikan pada tahap $p < 0.05$ (2 hujung)

Merujuk kepada Jadual 2, didapati pekali korelasi bagi elemen kemahiran dengan komitmen pengajaran guru mempunyai hubungan positif sederhana tinggi iaitu ($r = .515^{**}$ dan signifikan pada aras .000 iaitu $p < 0.01$). Keputusan yang diperoleh menjelaskan emosi pengajaran guru mempunyai perkaitan langsung dengan komitmen pengajaran guru pada tahap yang sederhana atau korelasi positif yang signifikan ini mengesahkan bahawa emosi guru memberi kesan langsung terhadap komitmen pengajaran guru. Hasil analisis menggunakan korelasi untuk membuktikan bahawa objektif kajian berkaitan hubungan antara emosi dan komitmen mengajar guru terjawab iaitu mempunyai hubungan signifikan pada tahap sederhana. Berdasarkan hasil kajian juga dapatlah dirumuskan bahawa faktor emosi mempunyai peranan sangat penting dalam memberi impak terhadap komitmen mengajar khususnya dalam konteks pendidikan khas masalah pembelajaran di negeri Sabah. Selain itu, emosi berperanan sebagai pencetus terhadap keterlibatan guru yang tinggi dalam merangka pengajaran berkesan.

Jadual 2. Analisis Korelasi Pearson antara Emosi dan Komitmen Mengajar Guru Pendidikan Khas

Pembolehubah	Komitmen
Emosi	.515**
Sig. (2 Tailed)	.000
N	250

* signifikan pada tahap $p < 0.05$ (2 hujung)

PERBINCANGAN

Faktor emosi dalam kajian salah satu aspek penting dalam merangsang kemenjadian guru yang lebih efektif semasa melaksanakan pengajaran. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan signifikan antara emosi dan komitmen mengajar guru pendidikan khas. Oleh itu, emosi guru memainkan peranan penting di dalam bilik darjah disebabkan impak yang mampu mengubah iklim persekitaran bilik darjah terutamanya melalui tindak balas dan interaksi bersama murid semasa aktiviti. Kawalan emosi guru mampu menterjemah aktiviti dengan lebih berkesan melalui sokongan persekitaran interaksi yang menjadi medan utama dalam menarik minat murid untuk terlibat dalam setiap aktiviti yang dijalankan.

Oleh yang demikian, hasil dapatan Alexandros *et. al.*, (2022), menunjukkan hubungan signifikan antara emosi dan dedikasi pengajaran merupakan faktor penting yang menyumbang terhadap komitmen tugas guru pendidikan khas. Emosi memberi impak positif terhadap persekitaran aktiviti yang lebih berfokus terhadap sumber dan kualiti pengajaran. Hal ini disebabkan, tinjauan Su *et. al.*, (2022), mendapati bahawa hubungan signifikan antara emosi dan keterlibatan guru pendidikan khas menghasilkan kreativiti pengajaran yang menyumbang kepada nilai tambah keberkesanan aktiviti di dalam bilik darjah. Faktor daya tahan emosi guru

berupaya mengimbangi cabaran dan persekitaran merangsang kreativiti guru untuk menghasilkan penyampaian berkualiti. Akhirnya, kejayaan guru menguruskan emosi dengan lebih berkesan berupaya mengatasi keletihan emosi dan kekecewaan sehingga mampu meningkatkan komitmen mengajar (Khalid & Azad, 2019).

Untuk itu, faktor empati merupakan cabang emosi yang berperanan penting menyokong daya tahan guru mendepani murid berkeperluan khas. Dalam penyelidikan Neda (2023), hubungan positif antara empati dan aktiviti pengajaran dalam kalangan guru pendidikan khas mewujudkan interaksi aktif antara guru dan murid yang mempengaruhi iklim persekitaran bilik darjah. Hal ini memberi peluang kepada guru meningkatkan tahap spritual mereka semasa aktiviti. Selaras dengan itu, dapatan Nasrollahi *et. al.*, (2020) jelas menunjukkan bahawa sikap komited dalam mewujudkan suasana pengajaran ditentukan oleh tahap spritual tinggi semasa penyampaian pedagogi guru pendidikan khas. Kesan emosi empati dan spritual seterusnya mempengaruhi persekitaran dinamik pengajaran yang memberi kesan langsung terhadap kepelbagaian pendekatan dengan lebih efektif.

Selain itu, faktor gender dalam kalangan guru pendidikan khas memberi impak yang berbeza terhadap landskap pengajaran di dalam bilik darjah. Berdasarkan kajian Uchemadu (2019), tahap kesabaran antara guru lelaki dan perempuan berkeperluan khas jelas menunjukkan perbezaan signifikan yang membentuk sikap terutamanya dalam konteks tindak balas terhadap iklim bilik darjah. Antara perkara asas yang boleh dipertimbangkan adalah kesan emosi terhadap pengurusan pengajaran yang mampu mengubah suasana bilik darjah dan setiap guru berdasarkan gender mempunyai cara yang tersendiri dalam menguruskan emosi. Misalnya dalam kajian Nagaraj *et. al.*, (2020) guru wanita lebih cenderung memilik ciri-ciri kesedaran emosi, empati, dan pengurusan emosi sedangkan guru lelaki memerlukan sokongan untuk memilik ciri-ciri berkenaan agar kekal fokus dan berfikir rasional menangani isu berkaitan pengajaran. Manakala analisis kajian Klapproth *et. al.*, (2020), pula mendapati bahawa guru lelaki berkeperluan khas mempunyai daya tahan dalam menangani tahap tekanan disebabkan keberkesanan mereka dalam menguruskan emosi dengan lebih baik dan menunjukkan bahawa mereka mempunyai daya tahan mampan berhadapan dengan cabaran pengajaran.

Justeru, penerapan emosi positif yang ditunjukkan oleh guru perlu ditekankan dengan lebih serius untuk menghasilkan reaksi positif atau *mood* yang baik dalam kalangan murid bagi mengikuti pengajaran selesai khususnya iklim pembelajaran yang membawa kepada suasana yang kondusif. Hal ini amat penting disebabkan kesan emosi positif dalam kalangan guru pendidikan khas boleh berpotensi untuk meningkatkan mental dan fizikal, peneguhan dalam konteks menggalakkan penilaian sendiri dan kemenjadian psikologikal dalaman guru itu sendiri dalam merancang pengajaran mereka (Wu *et. al.*, 2020).

KESIMPULAN

Sebagai pendidik, guru merupakan individu penting yang bertanggungjawab mencorakkan sistem penyampaian aktiviti pengajaran. Dedikasi penyampaian pedagogi tidak hanya tertumpu kepada aspek makro dalam pengajaran malah meliputi kesemua elemen teknikal, strategi, kaedah yang diterjemah melalui pelaksanaan aktiviti pengajaran di dalam bilik darjah. Emosi merupakan salah satu elemen utama yang memberi kesan langsung terhadap persekitaran pembelajaran di dalam bilik darjah. Pengurusan emosi melalui empati dan spritual

tinggi dalam mengolah strategi berkesan sebagai suatu bentuk manifestasi dalam menentukan cara penyampaian pengajaran. Hal ini amat penting agar aktiviti yang dijalankan lebih berfokus terhadap keperluan murid bersesuaian dengan matlamat yang telah ditetapkan. Setersunnya sokongan dan galakkan melalui bimbingan berterusan yang dipengaruhi elemen emosi merangsang komitmen guru mencari solusi yang efektif untuk mengatasi isu-isu pengajaran. Akhirnya, guru akan berasa lebih selesa berada di dalam bilik darjah dan emosi positif menyumbang kepada penyampaian pengajaran yang lebih dinamik dengan mewujudkan atmosfera pengajaran berkualiti.

Justeru, pengurusan emosi berkesan menentukan hala tuju dan cara pengajaran melalui komitmen pengajaran secara berterusan. Keadaan ini amat penting untuk memastikan iklim persekitaran dinamik dapat diwujudkan melalui reaksi guru dan murid secara terbuka sekaligus menyumbang kepada pengajaran berkualiti. Suntikan elemen emosi guru pendidikan khas dalam kelas juga secara langsung memberi kelebihan moral untuk memahami dengan lebih tuntas berkenaan keperluan murid setiap kali sesi pengajaran bermula. Akhirnya, isu perancangan dan tindakan guru dalam memahami isu penglibatan murid semasa aktiviti dapat diatasi dengan lebih berfokus.

Conflict of Interest: *The authors have no conflicts of interest to declare.*

Author Contributions: *Kasman Kalumpang wrote the manuscript. The author has read and agreed to the published version of the manuscript.*

Institutional Review Board Statement: *Kajian ini telah mendapat kebenaran menjalankan penyelidikan daripada Jabatan Pendidikan Negeri Sabah (JPNS) sebelum pengumpulan data dijalankan. Semua prosedur penyelidikan dilaksanakan mengikut garis panduan dan peraturan yang ditetapkan oleh pihak berkuasa berkenaan.*

Informed Consent Statement: *Responden telah dimaklumkan mengenai tujuan kajian, kerahsiaan maklumat dan hak untuk menyertai atau menarik diri daripada kajian secara sukarela.*

Data Availability Statement: *The data presented in this review are available on request from the corresponding author.*

Acknowledgement: *Not applicable.*

RUJUKAN

- Abdeljalil Mohamed O. Alsiewi, Farag H. Gaith, & Khaled Abdulla A. Etlesh. (2016). Continuance commitment in the educational sector: The Libyan perspective. *International Journal of Business and Management Invention*, 5(9), 14-22. [https://www.ijbmi.org/papers/Vol\(5\)9/version-3/C05931422.pdf](https://www.ijbmi.org/papers/Vol(5)9/version-3/C05931422.pdf)
- Ahmad, M. S., & Zakaria, S. (2012). Behaviour problems among special children Kinabalu, Sabah: Some preliminary findings. *Southeast Asia Psychology Journal*, 1(1), 38-45. <https://jurcon.ums.edu.my/ojums/index.php/SAPJ/article/view/5726?>

- Alexandros-Stamatios Antoniou, Garyfalia Charitaki, & Dimitris Mastrogiannis. (2022). Supporting in-service special educational needs teachers to stay engaged: A two-step hierarchical linear regression analysis. *Technology, Knowledge and Learning*, 1(1), 1-17. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-022-09640-8>
- Aysem Seda Onen, & Fatma Merve Ulusoy. (2015). The relationship between pre service teachers' self-esteem and emotional intelligence levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186(1), 1163 – 1168. <https://pdf.sciencedirectassets.com/>
- Azhar Alias, & Norshidah Mohamad Salleh. (2017). Analysis of problem faced by special education teacher in teaching multiple disabilities students. *Journal of ICSAR*, 1(1), 60-67. <https://www.researchgate.net/publication/320327805>
- Beibert H, Staat M., & Bonefeld. (2022). The role of gender for teachers' reactions to social exclusion among students. *Journal of Frontier Education*, 7(1), 1-9. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.819922/full>
- Birchinall, L., Spendlove, D., & Buck, R. (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of preservice teachers? *Teach. Teachers Education*, 86(1), 1–8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X18316822>
- Buonomo, I., Fiorilli, C., Benevene, P. (2020). Unravelling teacher job satisfaction: The contribution of collective efficacy and emotions towards professional role. *International Journal Environment Research Public Health*, 17(3), 736-747. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7037006/>
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). *Special education teacher stress: Coping strategies. Education and Treatment of Children*, 41(4), 457–481. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
- Chandramorgan Ramaiah, Mohd Zuri Ghani, & Thatchayani Santreseker. (2015). Interest and skills on special education teachers in integration program on learning disabilities at primary school, Penang. *International Journal of Research In Social Science*, 5(7), 43–50. <https://www.researchgate.net/publication/299510178>
- Chen, Yanzhu, & Qiu, Guangle, & Merritt, Matthew. (2023). Resilience of teachers in special education schools in Guizhou Province, China through administration: Cological systems theory analysis. *International Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews*, 3(4), 1-12. <https://www.researchgate.net/publication/373097909>
- Cikili, & Karaca. (2019). Examination of teacher candidates attitudes, emotions, and anxieties regarding inclusive education by different variables. *European Journal of Special Education Research*, 4(1), 115-130. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607218.pdf>
- Deng, Yuhao & Yuan, Wei & Zhang, Li-Fang & Xie, Zhengli. (2024). Profiles of attitudes toward inclusive education among Chinese in-service teachers: Their relationships with demographic factors and organizational commitment. *Frontiers in Psychology*, 15(1), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1391862>.
- Crawford, Kathleen & McBrayer, Juliann & Fallon, Katherine. (2021). Emotional dimensions of teaching in elementary education preparation. *The Qualitative Report*, 26(1), 52-68. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4408>.
- Emilie Boujuta, Maria Popa-Rochc, Emilie-Anne Palomaresd, Annika Deane, & Emilie Cappea. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36(1), 8–20. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946717300028>

- Gill, J., Johnson, P., & Clark, M. (2010). *Research methods for managers* (4th ed). SAGE Publications. <https://www.perlego.com/ereader/3271728>
- Graziano, F., Mastrokoulou, S., Monchietto, A. (2024). The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education. *Journal of Scientific Report*, 14(1), 1-10. <https://www.nature.com/articles/s41598-024-70836-2>
- Hernik Joanna, & Jaworska Elzbieta. (2018). The effect of enjoyment on learning. In *Proceeding of The International Technology and Development Conference (INTED)* (pp. 508-514). Valencia, Spain: IATED. <https://www.researchgate.net/publication/323897499>
- Jesceyla, J., Mogunting, & Manisah Mohd. Ali. (2023). Pelaksanaan program pendidikan khas integrasi di sekolah rendah swasta. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 5(1), 417-425. <https://doi.org/https://doi.org/10.55057/jdpd.2023.5.1.38>
- Jordan Radford McDowell. (2017). Burning out: The effect of burnout on special education. *Brigham Young University Education and Law Journal*, 1(4), 99–123. <https://digitalcommons.law.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1394&context=elj>
- Jovanovic, Vesna & Karic, Jasmina & Mihajlovic, Goran & Dzamonja, Tamara & Hinic, Darko. (2019). Work-related burnout syndrome in special education teachers working with children with developmental disorders – possible correlations with some socio-demographic aspects and assertiveness. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 692–701. DOI:10.1080/08856257.2019.1572092.
- Khalid, I. M., & Azad, A. I. (2019). Job satisfaction of teachers and its relationships with their burnout in Kurdistan/Iraq. *Hebron University Research Journal*, 14(2), 252–267. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=hujr_b
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Kementerian Pendidikan Malaysia. https://www.pmo.gov.my/wp-content/uploads/2019/07/Pelan-Pembangunan-Pendidikan-2013_2025.pdf
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://www.ijopr.com/download/teachers-experiences-of-stress-and-their-coping-strategies-during-covid-19-induced-distance-teaching-8475.pdf>
- Kuang, X., Zhang, X., Lee, J. C.-K., & Lau, E. N.-S. (2023). The relationships between teachers' spiritual well-being and subjective quality of life: A Hong Kong perspective. *Education Journal*, 51(1), 131–160. <https://hkier.cuhk.edu.hk/tc/publicationCategories/vol-51-no-1?>
- Law, M. A. (2024). Human dignity curriculum: Teachers' comfort, commitment, and perceived support teaching a new socio-emotional learning curriculum. *Frontiers Education*, 9(1), 1-7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1427079>.
- Mathers, N., Fox, N., & Hunn, A. (2009). Survey and questionnaire. *National Institute for Health Research*, pp. 4-6. University of Nottingham, United Kingdom. <https://www.scribd.com/document/838745292/Surveys-and-Questionnaires?utm>
- Mohd Salmi Osman, Maria Chong Abdullah, Abdul Aziz Ismail, & Samsilah Roslan. (2015). Daya tahan dalam kalangan guru alaf 21. *International Journal of Education and Training*, 1(2), 1-9. <http://injet.upm.edu.my/images/journal/issue2>
- Mohd Zainal Abidin Che Mood, Mohd Asri Abdul Rahman, Loh Sau Cheong, & Zaharah Hussin. (2017). Hubungan kecerdasan emosi terhadap efikasi sendiri guru pelatih pendidikan khas di Institut Pendidikan Guru Kampus Ilmu Khas. *Jurnal*

- Penyelidikan Tempawan, 34(1), 1–15. https://tempawan.ipgkik.edu.my/wp-content/uploads/2018/11/1_2017.pdf
- Muehlbacher F., Meje M. & Keller M. M. (2024). Teachers' daily positive and negative affect and their relationship with teachers' emotion regulation strategies and daily work engagement – results of a diary study among team teachers. *Social Psychology Education*, 27(1), 3369–3398.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-024-09951-x>
- Nagaraj, Deepika, Ramesh & Naveen. (2020). Emotional intelligence among school teachers in Rural Karnataka – A cross-sectional study. *Journal of the Scientific Society*, 47(2), 89-92. https://doi.org/10.4103/jss.JSS_22_20
- Nasrollahi Z, Eskandari N, Adaryani MR & Tasuji MHHR. (2020). Spirituality and effective factors in education: A qualitative study. *Journal Education Health Promot*, 9(1), 52-60. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7255563/pdf/JEHP-9-52.pdf>
- Neda Kianinezhad. (2023). The significance of teacher empathy in fostering students' engagement in English language classes. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, 9(2), 77-106.
https://jrciet.journals.ekb.eg/article_311221_d00bf78bcb549d3184269c2a25bff579.pdf
- Nora Alharrthi, & David Evans. (2017). Special education teachers' attitudes towards teaching students with learning disabilities in Middle Schools in Saudi Arabia. *International Journal of Modern Education Studies*, 1(1), 1-15.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299783.pdf>
- Noor Hasrizah, & Mohd Norazmi. (2024). The influence of emotional intelligence on job satisfaction of special education integration teachers in secondary schools in Malacca. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(8), 67-78. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v14-i8/22360>
- Nur Emylia Nadia Azrizal, & Jamayah Saili. (2024). Psychological wellbeing of special education teachers with down syndrome students. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 10(2), 51-72.
<https://publisher.unimas.my/ojs/index.php/JCSHD/article/view/7484>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Rebecca E. Olson, Jordan McKenzie, Kathy A. Mills, Roger Patulny, Alberto Bellocchi & Fiona Caristo. (2019). Gendered emotion management and teacher outcomes in secondary school teaching: A review. *Teaching and Teacher Education*, 80(1), 128-144. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18308722>
- Sawatske A, Leonard C, Harris J, Dally K. (2024). The case for special education teacher wellbeing: A multidimensional review of the evidence and future directions. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 48(1), 64-77.
<https://doi.org/10.1017/jsi.2023.16>
- Seema Menon K. P. (2016). Awareness on learning disabilities among elementary school teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 2(2), 78-83.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148351.pdf>
- Simona, Caterina, Paula, Lotta & Carlo. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in The Schools*, 1(1), 1-15.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.22013>
- Siti Aisyah Hanim, S. A., Maulidawati, M., & Roziqi, A. K. (2025). The relationship between teacher well-being, spirituality, and classroom management

- effectiveness in madrasah settings. *Darussalam: Journal of Psychology and Educational*, 4(1), 57–62. <https://doi.org/10.70363/djpe.v4i1.312>
- Su H, Zhang J, Xie M, & Zhao M. (2022). The relationship between teachers' emotional intelligence and teaching for creativity: The mediating role of working engagement. *Frontiers in Psychology*, 22(13): 1-10.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1014905/full>
- Susila, M., & Loh Sau Chong. (2016). Effects of the Teacher Training Programme (TTP) on teacher awareness and readiness in secondary school inclusive classrooms. *Journal of Special Needs Education*, 6(1), 45-56.
<https://journal.nase.org.my/index.php/jsne/article/download/25/25>.
- Tung-Ju Wu, Lian-Yi Wang, Jia-Ying Gao, & An-Pin Wei. (2020). Social support and well-being of Chinese special education teachers-an emotional labor perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 1-16. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7558049/>
- Uchemadu Lazarus. (2019). Gender difference in teachers' knowledge and attitude towards their roles in the education of students with learning disabilities in Ibadan. *International Journal of Educational Research*, 6(1), 34-142.
<https://www.researchgate.net/publication/347454375>
- Wajahat, Ayla. (2024). Spiritual intelligence in education exploring the impact of teachers' spiritual intelligence on student satisfaction in higher education using Dyad Analysis. *Siazga Research Journal*, 3(1), 76-88. 10.58341/srj.v3i1.53.
- Wink, Mackenzie & LaRusso, Maria & Smith, Rhiannon. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships and burnout. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1575-1596.
<https://www.researchgate.net/publication/350656528>
- Wu, Tung-Ju, Wang, Lian-Yi, Gao, Jia-Ying, & Wei, An-Pin. (2020). Social support and well-being of Chinese special education teachers-an emotional labor perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1-16.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7558049/>
- Xie Ma, & Ting Deng. (2021). Analysis of the relationship between burnout and empathy ability among teachers in special education schools. *The Fourth International Journal on Social Science, Public Health and Education*, 123(1), 1-16.
https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/34/shsconf_sphe2021_01002.pdf
- Zhang Li-Fang. (2019). Do academics' emotions in teaching affect their organizational commitment?. *Journal of Educational Psychology*, 111(7), 1317–1330.
<https://www.researchgate.net/publication/331420445>

Disclaimer / Publisher's Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and/or the editor(s). The editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.