

Kemampuan Emosi: Analisis Terhadap Kefahaman Guru Pendidikan Islam Mengenai Konsep Akhlak Murid Berkeperluan Pendidikan Khas

Emotional Competence: An Analysis of Islamic Education Teachers' Understanding of the Akhlak Concept of Students with Special Educational Needs

NORAFIZAH MUSTAFA, NURSAFRA MOHD ZHAFFAR*, MAHFUZAH MOHAMMED ZABIDI & NOORNAJIHAN JAAFAR

Received: 13-06-2025/Accepted: 31-01-2026

ABSTRAK

Kemampuan emosi merupakan aspek penting dalam perkembangan akhlak murid berkeperluan pendidikan khas (MBPK) kerana mereka sering menghadapi cabaran untuk mengawal emosi dengan stabil. Hal ini memberi kesan kepada pembentukan akhlak MBPK secara menyeluruh. Kefahaman guru Pendidikan Islam (GPI) pula terhadap konsep akhlak MBPK memainkan peranan utama dalam membimbing perkembangan ini. Kajian ini bertujuan meneroka bagaimana kefahaman GPI terhadap konsep akhlak MBPK yang diterjemahkan dalam pengajaran mereka khususnya berkaitan dengan kemampuan emosi MBPK. Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif berbentuk kajian kes yang melibatkan tujuh orang GPI daripada Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI). Data diperoleh melalui kaedah temu bual, pemerhatian bilik darjah dan analisis dokumen dalam tempoh enam bulan. Analisis data dilaksanakan dengan bantuan perisian ATLAS.ti 25 bagi mengenal pasti tema dan subtema yang berkaitan. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kefahaman GPI terhadap kemampuan emosi MBPK merangkumi tiga subtema utama iaitu kawalan emosi, ekspresi emosi dan ketahanan diri. Setiap subtema ini diterjemahkan melalui pendekatan pengajaran yang bersifat empati, berstruktur dan berpusatkan murid. Oleh yang demikian, kefahaman yang jelas terhadap kemampuan emosi membolehkan GPI membimbing MBPK secara lebih sistematik serta membina persekitaran pembelajaran yang menyokong perkembangan akhlak secara menyeluruh. Hasil kajian ini memberikan sumbangan ke arah memperkasa strategi pengajaran Pendidikan Islam yang lebih inklusif dan bersesuaian dengan keperluan emosi MBPK dalam konteks kelas PPKI.

Kata kunci: Kemampuan emosi; Guru Pendidikan Islam; Kefahaman konsep akhlak; Murid Berkeperluan Pendidikan Khas

ABSTRACT

Emotional competence is a crucial aspect in the moral development of students with Special Educational Needs (MBPK), as they often face challenges in maintaining emotional regulation. This directly affects the holistic formation of their moral character. The understanding of Islamic Education teachers (GPI) regarding the concept of akhlak in MBPK plays a pivotal role in guiding this development. This study aims to explore how GPI interpret and implement the concept of akhlak for MBPK, particularly in relation to emotional competence, within their teaching practices. A qualitative case study approach was employed, involving seven GPI from the Special Education Integrated Programme (PPKI). Data were collected over a six-month period through interviews, classroom observations and document analysis. Thematic analysis was conducted using ATLAS.ti software to identify emerging themes and subthemes. The findings revealed that GPI's understanding of MBPK's emotional competence is reflected in three main subthemes: emotional regulation, emotional expression and resilience. These subthemes were manifested through empathetic, structured and student-centred teaching approaches. Thus, a clear understanding of emotional competence enabled GPI to guide MBPK more systematically and to create a supportive learning environment that fostered comprehensive moral development. The findings contribute to enhancing inclusive and emotionally responsive Islamic Education strategies tailored to the needs of MBPK in PPKI classroom contexts.

Keywords: Emotional competence; Islamic education teacher; Understanding of the concept of akhlak; Students with special educational needs

PENGENALAN

Pembentukan akhlak atau dalam konteks pendidikan khas sering dikaitkan dengan pengurusan tingkah laku, merupakan cabaran signifikan dalam sistem pendidikan masa kini baik di peringkat global mahupun tempatan. Secara global, isu kompetensi emosi MBPK telah menjadi perhatian utama kerana ia mempengaruhi perkembangan sosial, akademik dan sahsiah mereka. Pertubuhan Kesihatan Sedunia (WHO, 2025) menegaskan bahawa kanak-kanak dan remaja membina kemahiran kognitif dan sosial emosi dalam tempoh usia penting dan pengalaman negatif seperti konflik atau buli boleh menjejaskan perkembangan kemahiran emosi serta kesihatan mental mereka. Sementara itu UNESCO (2020) turut menekankan pentingnya pendekatan inklusif yang menitikberatkan kesejahteraan emosi bagi memastikan akses pendidikan yang adil. Di Amerika Syarikat dan Eropah, kerangka *Social and Emotional Learning* (SEL) yang dibangunkan oleh *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) digunakan secara meluas bagi menyokong MBPK dalam mengurus emosi serta membina kemahiran sosial yang positif. Kerangka terkini yang diperkenalkan oleh CASEL pada tahun 2020 memberi penekanan terhadap keadilan pendidikan dan pendekatan yang inklusif terhadap semua murid termasuk mereka yang mempunyai keperluan pendidikan khas (CASEL, 2020; CASEL, 2025). Malah, inisiatif antarabangsa seperti *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS) (Sugai & Horner, 2020) dan program MindUP yang dilaksanakan di Kanada serta United Kingdom (Schonert-Reichl, 2019) membuktikan bahawa integrasi elemen pengurusan emosi dalam pendidikan khas memberi kesan positif terhadap perkembangan sahsiah murid.

Dalam konteks Malaysia, MBPK khususnya mereka yang mengalami masalah pembelajaran seperti *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD), autisme dan lain-lain keperluan khas memperlihatkan pola tingkah laku yang pelbagai dan memerlukan pendekatan pedagogi adaptif, inklusif dan berteraskan empati (Abd. Nasir et al., 2022; Yahya et al., 2024). Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) melalui PPKI telah melaksanakan pelbagai modul intervensi tingkah laku dan latihan guru, namun kebanyakannya masih memberi penekanan kepada aspek kawalan disiplin berbanding penguasaan kompetensi emosi yang mendalam. Hal ini berbeza dengan pendekatan antarabangsa yang memberi tumpuan kepada aspek perkembangan emosi sebagai asas kepada pembentukan sahsiah jangka panjang (Noraziyannah & Low, 2024).

Kefahaman terhadap kemampuan emosi MBPK adalah penting kerana hal ini bukan sahaja menentukan tahap penerimaan murid terhadap sesuatu pengajaran, malah menjadi asas kepada keberkesanan pembentukan akhlak (Mohd Jamil et al., 2023). Dalam kalangan MBPK, kesukaran mengawal emosi seperti marah, kecewa, takut atau terlalu gembira sering kali menjejaskan keupayaan mereka untuk mempamerkan tingkah laku yang selari dengan norma sosial dan nilai akhlak. Oleh itu, keupayaan guru untuk memahami serta menangani reaksi emosi murid dengan berhemah akan memudahkan proses pendidikan akhlak (Wahap et al., 2025; Mohd Fakhruddin et al., 2023).

GPI khususnya memainkan peranan penting dalam usaha penerapan akhlak. Selain menyampaikan ilmu agama, mereka juga bertindak sebagai murabbi yang membimbing jiwa murid ke arah pembentukan sahsiah mulia (Sahrin & Abd Ghani, 2022). Kefahaman GPI terhadap dimensi emosi MBPK menjadi prasyarat dalam membina hubungan bermakna yang memudahkan penyampaian nilai-nilai Islam secara berkesan. Namun, semakan literatur menunjukkan bahawa kebanyakan kajian di Malaysia lebih menekankan intervensi tingkah laku luaran berbanding kefahaman guru tentang kompetensi emosi MBPK (Jais et al., 2022; Suhid et al., 2022). Jurang ini memperlihatkan perlunya kajian yang meneliti secara khusus bagaimana kefahaman guru

terutamanya GPI terhadap kompetensi emosi MBPK dapat diterapkan dalam pengajaran berorientasikan akhlak. Justeru, kajian ini dilaksanakan bagi meneroka secara mendalam kefahaman GPI terhadap kemampuan emosi murid dan bagaimana kefahaman tersebut diaplikasikan dalam pendekatan pengajaran akhlak yang holistik serta berteraskan nilai Islam.

PENDEKATAN DAN KEFAHAMAN KONSEP AKHLAK MBPK

Negara-negara seperti Amerika Syarikat, United Kingdom dan Australia menggunakan pendekatan saintifik dan berasaskan bukti (*evidence-based*) dalam pendidikan akhlak atau dikenali pengurusan tingkah laku MBPK (Morris, 2025). Antara pendekatan utama yang digunakan ialah Intervensi Tingkah Laku Positif (*Positive Behavioral Interventions and Supports*), sistem ganjaran yang berstruktur serta Pelan Intervensi Individu (*Individualized Behavior Intervention Plan*) yang dirancang khusus mengikut profil tingkah laku dan keperluan setiap murid (Carter et al., 2022; Sugai & Simonsen, 2020). Pendekatan-pendekatan ini berasaskan teori *behaviorisme* yang menekankan pembentukan tingkah laku melalui pengukuhan positif dan negatif, serta teori psikologi perkembangan yang melihat perubahan tingkah laku sebagai hasil daripada interaksi antara individu dan persekitarannya.

Secara praktikal, pendekatan berasaskan teori *behaviorisme* ini berfungsi dalam membentuk tingkah laku murid melalui strategi sistematik seperti penetapan matlamat, pemantauan berkala, peneguhan positif dan pembinaan rutin harian yang konsisten (Norfadillah et al., 2024). Keberkesannya dibuktikan melalui kajian yang menunjukkan pengurangan dalam tingkah laku mencabar seperti sikap agresif, menjerit atau enggan memberi kerjasama serta peningkatan kecekapan sosial dalam kalangan MBPK (Du & Xu 2024). Namun begitu, pendekatan ini cenderung memberi tumpuan kepada aspek luaran tingkah laku (*external behavioral regulation*) dan kurang menekankan dimensi batiniah atau spiritual dalam diri murid. Hubungan vertikal manusia dengan Tuhan, nilai-nilai kerohanian serta pembinaan niat yang ikhlas dan kesedaran dalaman sebagai asas akhlak tidak banyak disentuh dalam kerangka pendekatan Barat ini (Surbakti et al., 2024). Tambahan pula, intervensi yang terlalu teknikal dan bersifat universal kadangkala tidak mengambil kira keunikan budaya, nilai agama serta latar belakang keluarga murid (Eden et al., 2024). Hal ini menjadikan pendekatan tersebut tidak sepenuhnya sesuai untuk diaplikasikan dalam konteks negara-negara yang meletakkan agama sebagai teras pendidikan seperti Malaysia. Oleh itu, timbul keperluan untuk mengimbangi pendekatan saintifik ini dengan nilai-nilai spiritual dan keagamaan agar pembentukan akhlak dalam kalangan MBPK dapat berlaku secara lebih menyeluruh dan bersepadu.

Pembentukan akhlak dalam pendidikan Islam telah lama menjadi wacana utama para sarjana klasik. Al-Ghazali (1979) menegaskan bahawa akhlak bukanlah sekadar hasil latihan luaran, tetapi lahir daripada proses *mujahadah al-nafs* (pengendalian diri) dan *tazkiyah al-nafs* (penyucian jiwa) yang berterusan sehingga melahirkan kesedaran rohani yang mendalam. Dalam *Ihya' 'Ulum al-Din*, Imam al-Ghazali menyatakan bahawa akhlak manusia boleh dibentuk dan diubah melalui latihan jiwa, mujahadah dan pendidikan yang berterusan seperti perubahan fizikal tubuh dapat dicapai melalui latihan jasmani (M. Nawawi, 2021). Pandangan ini menjelaskan bahawa pembentukan akhlak memerlukan proses sistematik yang melibatkan pembiasaan dan latihan sendiri bukan sekadar nasihat sekali sekala. Ibn Khaldun (2005) dalam *al-Muqaddimah* menekankan bahawa aspek sosial dan pendidikan memainkan peranan penting dalam pembentukan akhlak khususnya melalui pendekatan *qudwah hasanah* atau teladan baik. Beliau

berpandangan bahawa manusia lebih mudah dibentuk melalui pengaruh tingkah laku dan keperibadian guru berbanding melalui ucapan semata-mata. Ini menunjukkan bahawa hubungan guru dan murid yang berasaskan kasih sayang dan contoh teladan memberikan impak besar dalam proses pendidikan akhlak. Hal ini menunjukkan bahawa interaksi guru dan murid yang berasaskan teladan dan kasih sayang memainkan peranan besar dalam pembentukan akhlak. Kedua-dua pandangan ini membentuk asas falsafah kukuh dalam memahami pendidikan akhlak menurut tradisi Islam.

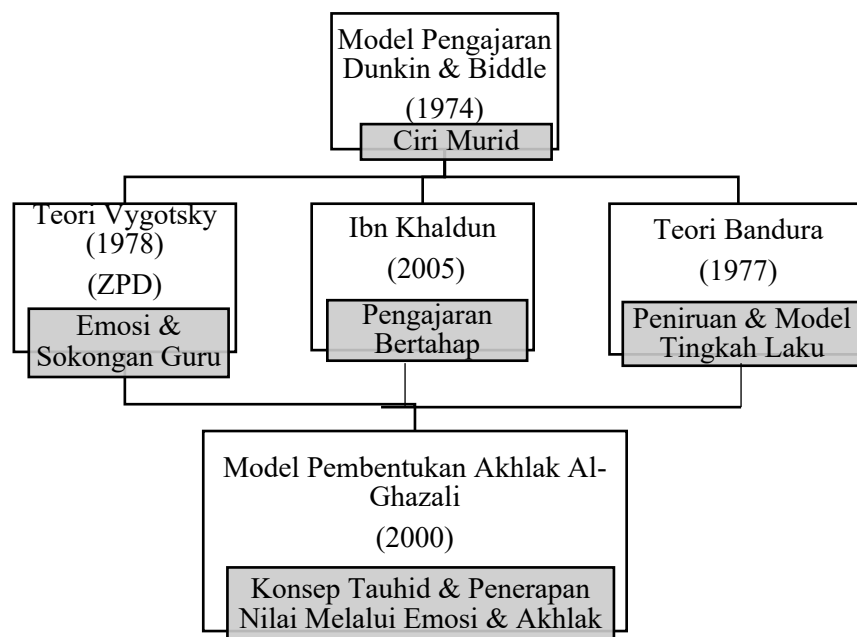
Walau bagaimanapun, huraian klasik ini masih bersifat umum dan memerlukan penyesuaian agar relevan dengan MBPK yang mempunyai tahap kognitif, emosi dan sosial yang berbeza. Kajian kontemporari mendapati bahawa pendidikan Islam untuk MBPK tidak boleh hanya bergantung pada kaedah tradisional seperti nasihat semata-mata, sebaliknya memerlukan pendekatan fleksibel, berstruktur dan inklusif. Sebagai contoh, satu kajian membuktikan bahawa pendekatan *tazkiyah al-nafs* melalui *mujahadah al-nafs* boleh diaplikasikan dalam kaunseling pendidikan Islam moden. Mereka menekankan bahawa aspek kerohanian dan latihan sendiri berperanan dalam membentuk kekuatan dalaman murid, apabila digabungkan dengan bimbingan guru dan sokongan emosi (Arifin & Hamjah, 2020). Hal ini tidak terkecuali kepada golongan MBPK. Kajian oleh Harun & Sulaiman (2021) mendapati guru Pendidikan Islam di kelas inklusif sering berdepan cabaran kerana mereka terpaksa menggunakan sukatan pelajaran standard tanpa latihan formal khusus untuk MBPK. Justeru, strategi pedagogi yang lebih inklusif seperti penggunaan penguatan positif, latihan berulang, motivasi spiritual dan doa dilihat lebih berkesan untuk membentuk akhlak MBPK (Husin et al., 2023). Secara keseluruhannya, integrasi antara konsep klasik seperti *tazkiyah al-nafs* dan *qudwah hasanah* dengan pendekatan kontemporari dalam psikologi dan pedagogi Islam inklusif dapat melahirkan kerangka pendidikan akhlak yang lebih sesuai, efektif dan berdaya guna bagi MBPK.

Seterusnya MBPK memerlukan pendekatan pembinaan akhlak yang berbeza daripada murid arus perdana kerana keunikan mereka dari aspek kognitif, emosi dan sosial. Dalam konteks pendidikan Islam, akhlak bagi MBPK ditakrifkan sebagai kebiasaan tingkah laku positif yang terbentuk melalui pengulangan amal, pengaruh teladan serta persekitaran yang responsif terhadap emosi (Mustafa et al., 2025; Kamarul Zaman et al., 2025). Definisi ini menekankan bahawa pembentukan akhlak bukan sahaja berasaskan pengetahuan normatif tetapi juga kemampuan MBPK untuk memahami, menghayati dan menzahirkan nilai melalui rutin harian yang konsisten dan sokongan guru yang peka terhadap keupayaan mereka (Mahd Nor, 2021). Sehubungan itu, keberkesanan intervensi akhlak bagi MBPK banyak bergantung kepada kefahaman guru terhadap emosi murid termasuk bagaimana mereka mengawal perasaan, mengekspresikan diri, dan membina hubungan sosial. Hussin & Ghani (2022) menegaskan bahawa guru perlu memiliki sensitiviti emosi dan menggunakan pendekatan yang lembut serta berhemah kerana aspek emosi berfungsi sebagai asas penting kepada penghayatan akhlak.

Bagi menyusun kerangka kajian, kajian ini menggunakan model Dunkin dan Biddle (1974) yang menganggap ciri murid sebagai input utama dalam proses pengajaran. Begitu juga untuk mencapai kefahaman yang baru pemahaman, murid memerlukan bantuan untuk merentas Zon Perkembangan Proksimal (ZPD) melalui interaksi sosial (Mohd Zhaffar, 2025). Dalam konteks MBPK, ciri ini merangkumi keupayaan kognitif, sosial dan emosi. Model ini disokong oleh beberapa teori : a) Teori Sosial-Konstruktivisme Vygotsky (1978) yang menekankan bahawa guru perlu memahami keupayaan emosi murid untuk memberi sokongan dalam Zon Perkembangan Proksimal (ZPD) termasuk melalui penggunaan bahan visual, naratif bergambar, dan bimbingan berstruktur, b) Teori Pendidikan Islam Ibn Khaldun (2005) yang menegaskan keperluan

menyampaikan ilmu secara bertahap mengikut kemampuan akal murid, yang dalam konteks MBPK boleh diterjemahkan sebagai adaptasi bentuk pengajaran secara berulang, berperingkat, dan kontekstual, c) Teori Pembelajaran Sosial Bandura (1977) yang menekankan pengaruh peniruan dan peranan model. Hal ini bertepatan dengan kaedah *qudwah hasanah* dalam pendidikan Islam iaitu guru menjadi contoh akhlak yang dilihat, ditiru dan diamalkan oleh MBPK, d) Model Pembentukan Akhlak al-Ghazali (2000) yang menekankan proses penghayatan nilai melalui pemerhatian, peniruan dan penghayatan akhlak. Dalam konteks MBPK, proses ini lebih efektif apabila digabungkan dengan latihan berulang, peneguhan positif dan persekitaran emosi yang stabil.

Kajian empirikal semasa juga menyokong penyesuaian strategi ini. Yusof & Jaafar (2024) menekankan bahawa pembelajaran al-Quran untuk MBPK asalah pembelajaran perlu dilaksanakan secara berperingkat dengan sokongan visual dan pengulangan kerana perkara tersebut membina asas adab dan akhlak serta mencegah masalah sosial. Hashim et al. (2017) pula mendapati bahawa MBPK menunjukkan tindak balas akhlak yang lebih positif apabila guru mengintegrasikan pendekatan Islam berasaskan kasih sayang, doa motivasi spiritual dan pengukuhan diri dalam proses pembelajaran. Dari perspektif sarjana pendidikan Islam kontemporari, terdapat penekanan bahawa pendekatan klasik seperti *tazkiyah al-nafs* (al-Ghazali) dan *qudwah hasanah* (Ibn Khaldun) perlu diolah semula dalam bentuk modul akhlak adaptif yang mesra MBPK, misalnya melalui aktiviti rutin berstruktur, naratif bergambar, pengulangan tingkah laku positif dan integrasi nilai dalam aktiviti harian (Arifin & Hamjah, 2020; Yusof & Jaafar, 2024). Dengan itu, dapat dirumuskan bahawa pembentukan akhlak MBPK menuntut satu pendekatan holistik dan inklusif yang menggabungkan pandangan klasik dan kontemporari dengan memberi penekanan pada visualisasi, rutin dan interaksi berasaskan emosi serta teladan berkesan daripada guru. Berikut adalah gambar rajah yang menggambarkan keseluruhan proses tersebut :



RAJAH 1. Model dan Teori Asas dalam Kajian Kemampuan Emosi Murid Berkeperluan Pendidikan Khas

METODOLOGI

Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan reka bentuk kajian kes tunggal melalui kaedah temu bual separa berstruktur secara mendalam. Pengumpulan data turut disokong oleh analisis dokumen dan pemerhatian tidak formal. Pemerhatian tidak formal dijalankan secara berulang sepanjang tempoh kajian dengan pengkaji berada di dalam kelas PPKI sebagai pemerhati pasif. Catatan lapangan (*field notes*) direkodkan melibatkan tingkah laku, interaksi sosial, bahasa tubuh dan respon MBPK terhadap arahan serta bimbingan GPI tanpa mengganggu proses pengajaran. Pemerhatian turut meliputi suasana bilik darjah, penggunaan bahan bantu mengajar serta kaedah guru menegur atau memberi galakan kepada MBPK.

Gabungan ketiga-tiga kaedah ini membolehkan pengkaji memperoleh data yang lebih menyeluruh dan sahih mengenai kefahaman GPI terhadap penerapan akhlak kepada MBPK. Analisis dokumen seperti rancangan pengajaran harian (RPH), bahan bantu pengajaran (BBM), dan rekod pentaksiran bersama-sama pemerhatian terhadap interaksi pengajaran, digunakan bagi menyokong dan membuktikan dapatan daripada temu bual. Pendekatan triangulasi ini bukan sahaja memperkukuh dapatan kajian tetapi juga memberikan gambaran yang lebih mendalam dan realistik tentang amalan sebenar GPI dalam kelas PPKI terutamanya berkaitan penerapan nilai akhlak kepada MBPK.

Dari segi etika, kajian ini telah memperoleh kelulusan daripada Jawatankuasa Etika Penyelidikan Universiti Teknologi MARA (UiTM) serta kebenaran rasmi daripada Bahagian Perancangan Dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), Jabatan Pendidikan Negeri (JPN), Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) dan pihak sekolah yang terlibat sebelum pengumpulan data dijalankan. Bagi menjaga kerahsiaan, identiti peserta kajian dan sekolah dirahsiakan dengan menggunakan kod tertentu. Tempoh pengumpulan data berlangsung selama enam bulan, melibatkan beberapa siri temu bual, pemerhatian berulang kali di kelas dan analisis dokumen. Tempoh ini membolehkan pengkaji mendapatkan data yang konsisten dan meneliti perkembangan penerapan akhlak secara berterusan.

Kajian kes ini menumpukan kepada konteks tertentu yang melibatkan pengalaman, nilai, kepercayaan dan amalan GPI dalam proses pengajaran dan pembentukan akhlak MBPK. Pendekatan ini membolehkan penyelidik memahami secara mendalam isu yang dikaji dengan memberi tumpuan kepada interaksi antara pelbagai elemen dalam persekitaran sebenar di kelas PPKI.

SAMPEL KAJIAN

Responden kajian ini adalah Guru Pendidikan Islam (GPI) yang mengajar di Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI) di sekolah rendah. Guru-guru ini dipilih kerana pengalaman mereka dalam mendidik Murid Berkeperluan Pendidikan Khas (MBPK) serta peranan penting mereka dalam penerapan akhlak kepada murid-murid tersebut. Peserta kajian dipilih menggunakan teknik persampelan bertujuan (*purposive sampling*) iaitu kaedah pemilihan peserta berdasarkan keupayaan mereka untuk memberikan maklumat yang relevan dan mendalam berkaitan isu kajian (Patton, 2015). Teknik ini sesuai digunakan dalam kajian kualitatif kerana memberi keutamaan kepada pengalaman, pengetahuan dan konteks sebenar peserta yang berkaitan dengan fenomena yang dikaji.

Kajian ini dijalankan di Negeri Selangor, Negeri Sembilan, Melaka dan Johor dengan melibatkan tujuh buah Sekolah Kebangsaan harian yang berbeza yang mempunyai kelas PPKI. Pemilihan lebih daripada satu sekolah dilakukan bagi mendapatkan variasi konteks pengajaran serta menambah keluasan perspektif berkaitan amalan GPI dalam penerapan akhlak kepada MBPK. Berikut adalah kriteria pemilihan peserta kajian :

- a) GPI yang mengajar di kelas PPKI di sekolah kebangsaan harian. Aspek ini ditentukan berdasarkan fokus kajian terhadap murid PPKI sekolah rendah.
- b) Mempunyai pengalaman mengajar lima tahun atau lebih. Nixon et al. (2018) mendapati pengalaman bertahun-tahun mengajar murid tertentu dikaitkan dengan perkembangan pengetahuan guru dalam mata pelajaran tersebut. Carroll & McCulloch (2018) juga menegaskan bahawa guru yang mempunyai pengalaman luas lebih cenderung menyesuaikan strategi pengajaran mereka dengan keperluan murid yang berbeza, termasuk MBPK. Selain itu, Subhas & Pinku (2021) turut berpendapat bahawa pengalaman mengajar turut mempengaruhi keyakinan guru (*self-efficacy*) dalam mengurus tingkah laku murid serta memperkukuh keberkesanan pengajaran dalam bilik darjah.
- c) Menonjolkan amalan pengajaran yang baik. Kriteria ini dicirikan dengan memaparkan nilai empati, sabar dan fleksibel (Wang et al., 2023). Peserta kajian dapat memahami dan mengalami dunia dari perspektif murid mereka serta mengambil tindakan yang sesuai untuk memberi sokongan yang diperlukan. Fleksibel bermaksud bersedia menyesuaikan pendekatan pengajaran mengikut keperluan individu murid.

Dalam kajian ini, seramai tujuh orang GPI yang mengajar MBPK telah dipilih sebagai peserta. Pada asalnya, seramai 10 orang peserta bersetuju menyertai kajian, namun hanya tujuh melengkapkan proses kutipan data secara menyeluruh. Saiz sampel ini ditentukan berdasarkan prinsip ketepatan data iaitu apabila tiada tema baharu muncul daripada temu bual yang dijalankan dan maklumat yang diperolehi mula berulang (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell & Poth, 2018). Maka, tujuh orang peserta yang mengambil bahagian dalam kajian ini telah ditemu bual secara mendalam dan memenuhi keperluan projek ini. Tiada tema baharu muncul daripada data yang diperolehi selepas temu bual keempat yang membawa kepada ketepatan data.

JADUAL 1. Demografi Guru Pendidikan Islam Pendidikan Khas

Responden	Pengkhususan Universiti	Tahap Pendidikan	Kelayakan Ikhtisas	Pengalaman Mengajar
1	Fiqh & Usul	Ijazah Sarjana Muda	Pendidikan Khas	> 10 tahun
2	Pendidikan Islam	Ijazah Sarjana Muda	Pendidikan Khas	> 10 tahun
3	Syariah & Undang-Undang	Ijazah Sarjana Muda	Pendidikan Khas	> 10 tahun
4	Quran & Sunnah	Ijazah Sarjana Muda	Pendidikan Khas	> 10 tahun
5	Syariah Islamiah	Ijazah Sarjana	Pendidikan Khas	> 15 tahun
6	Pendidikan Islam	Ijazah Sarjana Muda	Pendidikan Khas	> 5 tahun
7	Usuluddin	Ijazah Sarjana Muda	Pendidikan Khas	> 5 tahun

INSTRUMEN

Untuk mendapatkan maklumat yang diperlukan, kajian ini menggunakan soalan temu bual separa berstruktur. Pada peringkat awal, lima soalan telah dirangka dalam soal selidik panduan temu bual berdasarkan literatur berkaitan kajian akhlak MBPK dan perbincangan mendalam tentang temu bual separa berstruktur (Mohd Jamil et al., 2023; Zurali, 2022; Zulkifli & Mohamed, 2019; Merriam & Tisdell, 2016). Walau bagaimanapun, selepas melalui proses penilaian kesesuaian soalan oleh panel pakar, dua soalan digabungkan kerana terdapat pertindihan kandungan manakala satu soalan digugurkan kerana didapati kurang relevan dengan objektif kajian. Justeru, hanya tiga soalan akhir dipilih untuk digunakan dalam temu bual.

Panduan temu bual ini dibina oleh penyelidik utama berdasarkan literatur dan pengalaman dalam bidang pendidikan khas. Semakan pakar dilakukan oleh tiga orang pakar yang terdiri daripada: (i) seorang pensyarah cemerlang dalam bidang Pendidikan Islam dengan pengalaman lebih 20 tahun, (ii) seorang pakar dalam bidang Pendidikan Khas dan Tingkah laku, dan (iii) seorang Guru Pendidikan Islam (GPI) berpengalaman lebih 15 tahun mengajar dalam Program Pendidikan Khas Integrasi (PPKI). Semakan pakar ini dijalankan untuk memastikan kesahihan muka (*face validity*) dan kesesuaian kandungan (*content validity*) soalan temu bual.

Selain itu, panduan temu bual turut diuji cuba melalui kajian rintis bersama seorang GPI untuk menilai kefahaman bahasa, kejelasan maksud dan kesesuaian soalan sebelum digunakan dalam kajian sebenar. Hasil kajian rintis membolehkan penambahbaikan dari segi struktur ayat dan susunan soalan dilakukan. Berikut merupakan soalan akhir yang digunakan dalam temu bual kajian ini:

1. Bagaimana anda memahami konsep akhlak dalam konteks MBPK?
2. Bagaimana anda melihat akhlak MBPK dengan cara mereka berinteraksi dalam kehidupan seharian?
3. Bagaimanakah anda menilai atau mengenal pasti akhlak murid MBPK berdasarkan tingkah laku mereka di kelas?

Bagi tujuan analisis data, kajian ini menggunakan analisis tematik (*thematic analysis*) sebagaimana dicadangkan oleh Braun dan Clarke (2006). Proses analisis dilaksanakan dengan bantuan perisian ATLAS.ti versi 25 yang membolehkan penyelidik menyusun data temu bual, mengenal pasti kod, membentuk kategori serta menghasilkan tema utama secara lebih sistematik dan telus.

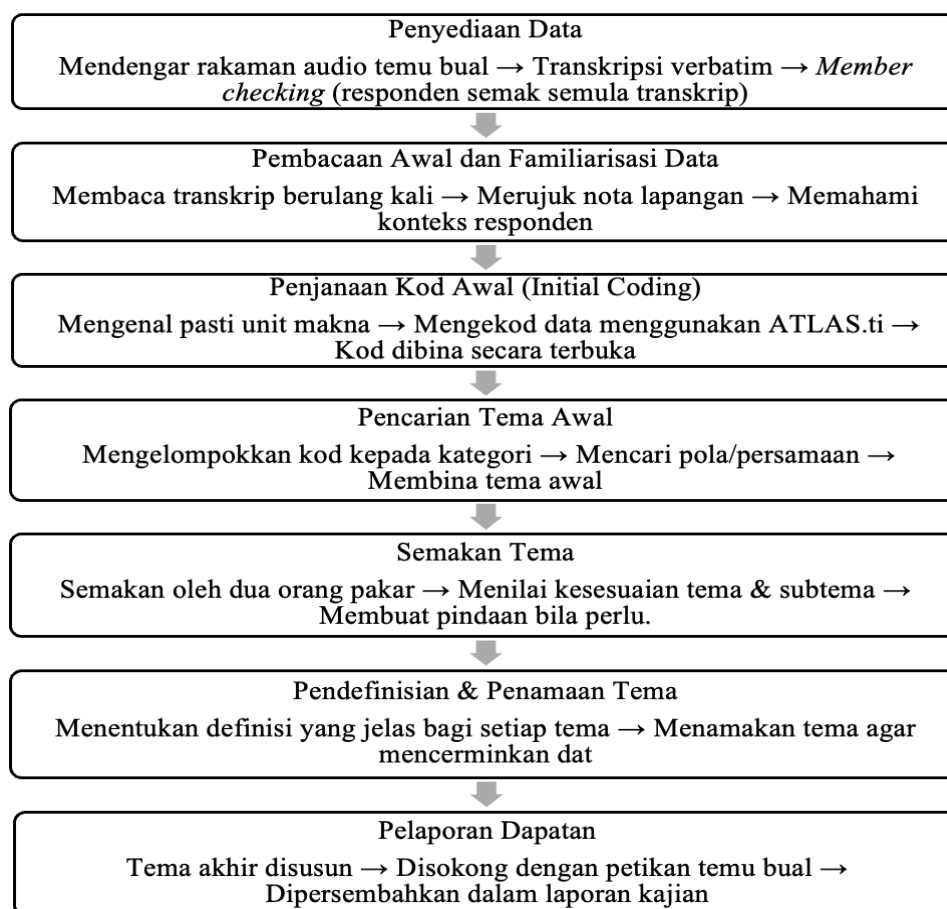
ANALISIS DATA

Sebagai permulaan, analisis data dalam kajian kes ini dimulakan dengan mendengar beberapa rakaman audio temu bual yang telah dikumpulkan. Setiap rakaman kemudian ditranskripsikan secara verbatim untuk memastikan ketepatan dan ketetapan maklumat yang diperolehi. Bagi menjamin *credibility* data, transkrip kemudiannya disemak semula oleh responden (*member checking*) iaitu responden diberi salinan transkrip untuk menyemak dan mengesahkan ketepatan interpretasi serta maklumat yang direkodkan. Selanjutnya, pengkaji juga mendengar semula rakaman bersama-sama membaca transkrip dengan teliti sambil merujuk kepada nota lapangan

yang dicatat semasa sesi temu bual. Pendekatan bersepadu ini membantu memperkukuh pemahaman yang lebih mendalam dan menyeluruh terhadap konteks dan tafsiran responden.

Seterusnya, pengkaji menggunakan pendekatan analisis tematik untuk mengenal pasti tema-tema utama dan subtema yang muncul daripada data yang telah dikumpulkan. Proses analisis ini dilaksanakan dengan bantuan perisian ATLAS.ti versi 25 bagi menyusun, mengekod dan mengkategorikan data dengan lebih sistematik. Bagi memastikan kebolehpercayaan (*trustworthiness*) dapatan, tema dan subtema yang dihasilkan telah disemak oleh dua orang penilai pakar yang berpengalaman dalam bidang Pendidikan Khas dan Pendidikan Islam. Penilai pakar ini meneliti kesesuaian kod, kategori dan tema yang dibangunkan serta memberikan maklum balas untuk penambahbaikan. Semakan silang ini membantu mengukuhkan kesahan (*validity*) dan kebolehpercayaan (*reliability*) proses analisis data. Proses ini melibatkan pembacaan berulang kali terhadap transkrip untuk mencari pola atau kesamaan dalam jawapan yang diberikan oleh responden. Setelah tema-tema utama dikenal pasti, pengkaji akan melakukan kodifikasi terhadap maklumat yang relevan dengan tema tersebut. Langkah ini membolehkan pengkaji menganalisis dengan lebih terperinci mengenai pemahaman, pengalaman dan pandangan guru dalam konteks penerapan akhlak kepada murid MBPK.

Bagi memperjelas proses analisis tematik dalam kajian ini, langkah-langkah analisis dipaparkan dalam bentuk carta alir. Penyajian visual ini bertujuan membantu pembaca memahami urutan dan pendekatan yang digunakan secara lebih sistematik dan mudah difahami:



RAJAH 2. Carta alir langkah-langkah analisis data

DAPATAN KAJIAN

Data bagi soalan ini diperoleh melalui temu bual separa berstruktur, analisis dokumen dan pemerhatian bersama GPI. Dapatan ini mencerminkan bagaimana GPI memahami konsep akhlak dari sudut kemampuan emosi MBPK.

Jadual 2 memaparkan tema dan subtema utama hasil daripada proses analisis data yang dijalankan. Dapatan menemui terdapat 3 tema utama tentang kefahaman guru tentang kemampuan emosi murid MBPK iaitu kawalan emosi, ekspresi emosi dan ketahanan emosi. Ketiga-tiga subtema ini berfungsi sebagai indikator kepada tahap keupayaan murid dalam mengurus emosi secara dalaman (*intrapersonal*) dan luaran (*interpersonal*) yang menjadi asas kepada kefahaman Guru Pendidikan Islam (GPI) terhadap konsep akhlak murid berkeperluan pendidikan khas (MBPK). Kefahaman ini membolehkan GPI merancang serta melaksanakan intervensi bimbingan akhlak secara berhemah, berpaksikan empati, dan disesuaikan dengan keperluan unik setiap murid melalui pendekatan pengajaran yang empatik, berstruktur, dan berpusatkan murid.

JADUAL 2. Tema Dan Subtema Utama

Kategori	Tema	Sub tema
Kemampuan Emosi	Kawalan	Mengawal emosi ketika marah
		Mengendalikan tindak balas dengan baik
		Memperlihatkan pengurusan emosi
		Mengawal emosi secara bertahap
		Langkah menguruskan emosi
	Ekspresi	Menonjolkan akhlak melalui bahasa tubuh
		Memperbaiki akhlak melalui tindakan fizikal
		Menunjukkan adab dengan tingkah laku
		Berinteraksi dengan baik
	Ketahanan	Menerima kekurangan diri
		Bertindak sopan
		Tunjuk rasa hormat
		Berusaha bila gagal

KAWALAN EMOSI

Kemampuan emosi MBPK dapat dikenal pasti melalui aspek kawalan emosi yang merupakan salah satu indikator utama dalam memahami perkembangan akhlak secara menyeluruh. Kawalan emosi bukan sekadar keupayaan untuk menahan diri daripada tindak balas negatif tetapi mencerminkan kebijaksanaan murid dalam menyesuaikan emosi dengan norma sosial dan nilai akhlak yang diajarkan. Justeru, GPI perlu memiliki kepekaan terhadap ekspresi emosi MBPK kerana ia berkait rapat dengan tahap keupayaan mereka dalam memahami dan mengamalkan nilai-nilai akhlak seperti kesabaran, hormat dan kebijaksanaan dalam bertindak.

Secara umumnya, MBPK mempunyai variasi yang ketara dari segi keupayaan mengawal emosi, bergantung kepada tahap perkembangan kognitif, kematangan sosial dan latar belakang pengalaman mereka. Dalam konteks ini, GPI berperanan penting bukan sahaja sebagai penyampai ilmu tetapi juga sebagai pembimbing emosi yang membantu murid mengenal pasti dan mengurus perasaan mereka. Sebagaimana yang dinyatakan oleh Responden 3, “*Saya nampak walaupun ada murid saya yang mudah menangis bila ditegur, ada usaha mereka untuk berhenti menangis lepas*

kita bagi masa...itu cara mereka kawal emosi” (Responden3/TB1:37). Ungkapan ini menunjukkan bahawa kawalan emosi bukanlah hasil serta-merta tetapi merupakan satu proses yang memerlukan masa, kesedaran sendiri serta intervensi berterusan dari guru yang memahami keadaan murid.

Tambahan pula, apabila MBPK menunjukkan usaha untuk mengawal reaksi negatif seperti menangis, menjerit atau mengamuk, perkara mencerminkan bahawa mereka sedang melalui proses pematangan dari sudut etika tingkah laku. Hal ini menunjukkan bahawa akhlak bukan hanya tentang tindakan luar yang dapat dilihat tetapi turut melibatkan proses dalaman murid dalam mentafsir situasi dan memilih respons yang sesuai. Seperti yang dikongsi oleh seorang lagi responden, “..walaupun si B ni mudah tantrum bila kena tegur, saya nampak juga dia cuba untuk bertenang dan ini menunjukkan dia sedang berusaha mengawal akhlak tak baik dia tu..” (Responden5/TB2:35). Murid ini dilihat berusaha menahan reaksi spontan dan beremosi, dan usaha itu sendiri merupakan satu bentuk amalan akhlak walaupun belum sempurna, namun wujud kesedaran dan kehendak untuk berubah ke arah yang lebih baik.

Perlu ditegaskan bahawa kawalan emosi ini juga berkait rapat dengan pembentukan akhlak sosial murid seperti keupayaan untuk bekerjasama, bersabar dan menghormati orang lain. Sebagaimana yang dinyatakan oleh Responden 6, “*Murid khas ni kalau marah takda dah nak selindung-selindung, dia tunjuk je marah ke amuk dia tu depan semua. Tapi bila kita ajar untuk tarik nafas dan bertenang, mereka cuba ikut. Itu pun dah cukup bagi saya sebagai tanda dia cuba berakhlak baik*” (Responden6/TB2:48). Kaedah seperti latihan pernafasan dan arahan verbal yang jelas memberi isyarat kepada murid tentang strategi mengurus emosi dengan cara yang lebih tenang dan beradab. Hal ini juga mencerminkan pendekatan pedagogi empati yang mengiktiraf emosi murid tanpa menafikan keperluan untuk memperbaiki tingkah laku.

Setiap MBPK mempunyai strategi tersendiri yang terbina hasil daripada bimbingan dan pengalaman pembelajaran berulang-ulang. Oleh itu, pembinaan akhlak melalui kawalan emosi perlu dilihat sebagai proses jangka panjang yang menuntut konsistensi dalam intervensi, penguatan positif dan contoh teladan daripada guru. GPI memainkan peranan penting dalam membina suasana pembelajaran yang selamat dan menyokong perkembangan emosi agar murid dapat mengekspresikan diri mereka dengan lebih sihat dan terarah kepada nilai-nilai akhlak Islam. Seperti yang ditegaskan oleh Responden 4, “*Apabila kita mendidik murid pendidikan khas ni tentang perasaan mereka, mereka dapat belajar untuk memberi respons dengan lebih baik dan mengurangkan tindakan secara tiba-tiba mereka. Contohnya, mereka ni bila tantrum atau rasa gelisah, saya memang nampak ada yang cuba kawal sendiri tanpa lepaskan apa yang dia rasa kat orang lain ”* (Responden4/TB2:53). Ini menunjukkan bahawa pemahaman terhadap emosi sendiri dan kebolehan mengurusnya memberi kesan langsung kepada tindak balas murid dalam situasi sosial. Keupayaan ini menjadi asas kepada pembentukan akhlak yang stabil dan berakar umbi dalam diri murid.

Kesimpulannya, kawalan emosi bukan hanya satu keperluan dalam pengurusan tingkah laku tetapi merupakan sebahagian daripada pembinaan nilai dan keperibadian murid. Perkara tersebut memerlukan kesabaran, pengulangan, dan kesedaran berterusan daripada kedua-dua pihak iaitu guru dan murid dalam usaha menjadikan murid MBPK individu yang berakhlak, beradab dan mampu berinteraksi secara harmoni dalam masyarakat.

EKSPRESI

Tema seterusnya di bawah kemampuan emosi merujuk kepada cara MBPK menzahirkan emosi mereka. Berdasarkan pandangan peserta kajian, ekspresi emosi dalam kalangan MBPK sering kali berbeza daripada murid tipikal terutamanya kerana kesukaran mereka untuk meluahkan perasaan secara lisan. Seperti yang dijelaskan oleh Responden 5, *“Ada seorang murid saya menunjukkan tanda-tanda emosi seperti menggenggam tangan dan mengelak daripada membuat kontak mata apabila dia rasa takut atau cemas... mereka belum tahu cara yang sesuai untuk meluahkan perasaan”* (Responden5/TB2:39). Ekspresi seperti ini perlu difahami sebagai satu bentuk komunikasi yang penting dan memerlukan bimbingan agar dapat disampaikan dengan lebih jelas dan sesuai. Dalam konteks ini, peranan guru sangatlah penting untuk mentafsir dan memahami maksud di sebalik setiap ekspresi emosi yang ditunjukkan oleh MBPK. Akhlak dalam kalangan MBPK tidak semestinya dizahirkan melalui kata-kata sahaja bahkan boleh dilihat melalui tingkah laku, gerak tubuh atau cara mereka berinteraksi. Justeru, guru perlu memiliki kepekaan dan empati yang tinggi untuk mengenal pasti bentuk-bentuk ekspresi ini sebagai cerminan akhlak dalaman mereka bagi memahami konsep akhlak MBPK.

Salah satu bentuk ekspresi yang ketara ialah melalui bahasa tubuh iaitu MBPK cenderung menggunakan gerakan fizikal untuk menzahirkan perasaan mereka. Perkara ini turut menunjukkan tahap pemahaman mereka terhadap nilai akhlak, khususnya dalam pengurusan emosi tanpa menggunakan kata-kata. Menurut Responden 7, *“Saya perhatikan murid saya ini selalu tunduk atau membongkok bila dia rasa takut. Mungkin dia tak mampu nak luah dengan kata-kata tapi gerak tubuh dia menggambarkan dia cuba elak situasi yang menegangkan”* (Responden7/TB2:67).

Selain bahasa tubuh, tindakan fizikal seperti menutup muka atau memeluk tubuh juga merupakan salah satu cara MBPK mengekspresikan emosi apabila mereka tidak dapat menyuarakannya. Responden 3 menjelaskan, *“Murid saya kadang-kadang menutup muka atau peluk tubuh bila rasa takut. Dia tak mampu nak luah dengan kata-kata, tapi tindakannya itu menunjukkan dia sedang cuba kawal perasaan”* (Responden3/TB2:18). Tindakan lain seperti menggenggam tangan juga mencerminkan tekanan emosi dalaman yang dialami. Responden 4 menyatakan, *“Kalau saya nampak dia genggam tangan atau ramas sesuatu macam kertas ke saya tahu dia dalam keadaan tak baik. Tapi tu cara dia kawal lah supaya tak mengamuk dan menangis ke..walaupun tak dapat ucapkan secara lisan sebagai cikgu kena tahu itu tanda dia sedang berusaha kawal diri”* (Responden 4/TB2:81). Ini menunjukkan adanya kesedaran dalam diri murid untuk mengekalkan kawalan sendiri sekaligus memperlihatkan aspek penerapan akhlak dalam situasi sukar.

Dalam beberapa kes, MBPK juga menzahirkan perasaan melalui tingkah laku yang lebih ketara seperti menangis atau menjerit terutamanya apabila emosi marah atau kecewa tidak dapat dikendalikan. Walaupun tingkah laku ini dilihat kurang sesuai, perkara ini merupakan usaha mereka untuk menyampaikan perasaan yang terbuku. Responden 1 berkata, *“Kadang bila murid marah, dia akan menangis atau menjerit. Itu caranya meluahkan perasaan, walaupun bukan cara terbaik”* (Responden 1/TB2:20). Tingkah laku seperti ini juga kadangkala merupakan permintaan tersirat untuk perhatian atau sokongan emosi daripada orang sekeliling. Seperti yang dijelaskan oleh Responden 2, *“Bila dia menangis atau menjerit, saya kena faham dan tahu itu isyarat dia perlukan perhatian atau bantuan...”* (Responden2/TB3:34).

Bagi MBPK yang lebih pendiam pula, mereka sering menunjukkan ekspresi emosi melalui intonasi suara dan gaya pertuturan. Mereka mungkin tidak menyatakan perasaan secara langsung tetapi cara mereka bercakap dapat memberikan petunjuk emosi dalaman. Responden 3 menyatakan, *“Murid saya yang pendiam bercakap dengan nada perlahan bila dia sedih. Walaupun tak luah dengan jelas tapi saya faham dari intonasi suara dia”* (Responden3/TB2:63). Responden 4 turut berkongsi, *“Ada juga murid khas ni banyak diam dan bercakap perlahan je bila tertekan dengan kawan yang lain macam-macam perangai. Saya pun kena faham tu satu cara dia nak elak konflik dalam diri dia sendiri dan masa sama dia nak jaga hubungan dengan kawan-kawan supaya kawan-kawan ta jauhkan diri..”* (Responden 4/TB2:29). Ini menunjukkan bahawa interaksi sosial yang lebih tenang juga menjadi medium alternatif bagi MBPK dalam meluahkan emosi mereka secara akhlakiah tanpa perlu bertindak secara agresif atau berlebihan.

KETAHANAN

Kesemua responden dalam kajian ini berpandangan bahawa keupayaan emosi MBPK dalam menyerlahkan nilai akhlak terserlah melalui ketahanan emosi. Ketahanan emosi merujuk kepada keupayaan mereka untuk tetap berpegang pada prinsip murni walaupun berdepan dengan cabaran yang mencabar dalam suasana pembelajaran. Seperti yang dikongsikan oleh Responden 1, *“Saya perhatikan ada murid ni walaupun diejek oleh kawan dia, dia tetap senyum dan balas je dengan elok. Ini sesuatu yang sangat mengagumkan bagi seorang murid pendidikan khas”* (Responden1/TB2:57). Hal ini kerana menurut peserta lain iaitu Responden 2, MBPK kerap berdepan dengan pelbagai bentuk kesulitan termasuk dari segi fizikal, emosi, sosial dan juga akademik. Namun begitu, mereka tetap menunjukkan keinginan yang kuat untuk mengamalkan serta mempertahankan akhlak terpuji meskipun terdapat batasan yang menghalang mereka daripada bertindak seperti murid biasa. Kata beliau, *“...murid saya ni walaupun selalu lambat siapkan tugas, dia tak pernah panik atau kecewa...sebaliknya dia akan tanya elok-elok dan terus berusaha”* (Responden2/TB2:62). Ketahanan seperti ini mencerminkan kecekalan dalaman MBPK dalam mengadaptasi situasi yang mencabar serta menonjolkan nilai akhlak positif.

Selain itu, antara aspek ketahanan emosi MBPK ialah keupayaan mereka menerima kelemahan diri dengan hati yang terbuka dan menjadikan cabaran sebagai ruang untuk memperbaiki akhlak. Sebagai contoh, walaupun mereka berdepan dengan ejekan atau stigma sosial, MBPK tetap berusaha untuk bersikap sopan dan menghormati orang sekeliling. *“...saya lihat Amir ni memang sedih bila diejek, tapi dia akan cuba tukar topik dengan kata, ‘takpa, saya cuba lagi nanti’ dan sambung kerja dia...”* (Responden3/TB2:40). Ini menunjukkan bahawa MBPK memahami nilai-nilai seperti kejujuran dan kebaikan sebagai asas penting dalam membentuk persepsi positif terhadap diri mereka. Pandangan ini turut dikongsi oleh Responden 4, *“...Zahra pernah menangis sebab tak dapat tulis jawi dengan betul, tapi dia pergi semula kepada kawan yang kritik dia dan minta diajar dengan berkata, ‘awak tolong ajar saya’...”* (Responden4/TB2:33). Komitmen mereka untuk mengamalkan akhlak walau berdepan tekanan menunjukkan kematangan dalam mengurus emosi dan reaksi. Inilah yang guru perlu lihat dalam memahami konsep akhlak MBPK.

MBPK juga sering menunjukkan semangat yang tinggi dalam mengamalkan akhlak meskipun berhadapan dengan kegagalan atau rasa kecewa. Misalnya, apabila mereka tidak memahami sesuatu pelajaran, mereka tetap menghormati guru dan rakan serta terus berusaha memperbaiki kelemahan. *“...ada sorang ni jawab salah masa dalam kelas...walaupun dia malu*

bagi jawapan salah tu tapi percaya tak dia tetap ucap terima kasih dan minta saya ajar lagi...” (Responden 7/TB2:83). Ketahanan emosi yang ditunjukkan ini juga diperkukuh dengan keyakinan diri hasil daripada pengalaman berulang kali menghadapi cabaran yang membantu mereka belajar untuk bangkit dan mencuba lagi. *“Faiz pernah menangis sebab tak sempat siapkan kerja dia la tapi dia tetap cuba tulis semula sebab nak buktikan pada saya yang dia jenis nak buat dengar kata la macam tu”* (Responden 6/TB2:67).

Sikap tidak mudah putus asa ini memperlihatkan kekuatan mental MBPK dalam mempertahankan nilai akhlak meskipun berdepan kekurangan atau kesulitan. Walaupun kadangkala mereka berhadapan dengan perasaan rendah diri atau keletihan emosi, MBPK tetap berusaha menampilkan kelakuan baik seperti mengucapkan terima kasih, memohon maaf dan membantu rakan, *“Selalu saya perasan ada antara mereka ni akan minta maaf bila ada salah faham kecil dengan kawan...mereka tahu bahawa memohon maaf adalah penting untuk membina hubungan baik. Walaupun mungkin mereka tidak sepenuhnya memahami perasaan orang lain, mereka tahu itu adalah cara terbaik untuk elak konflik”* (Responden 5/TB2:28). Perkara ini menggambarkan bahawa meskipun tidak sepenuhnya memahami emosi orang lain, MBPK sedar bahawa permohonan maaf ialah langkah penting dalam meredakan ketegangan dan memelihara interaksi sosial sekali gus mencerminkan nilai akhlak mereka.

PERBINCANGAN DAPATAN KAJIAN

Dalam pelaksanaan proses penerapan akhlak kepada MBPK, kefahaman guru terhadap kemampuan emosi murid menjadi satu aspek penting yang diberi penekanan. GPI yang terlibat dalam kajian ini menunjukkan kefahaman yang jelas bahawa konsep akhlak MBPK bukan hanya bergantung kepada pengetahuan atau pengulangan tingkah laku baik semata-mata tetapi turut dipengaruhi oleh keupayaan murid mengawal, menzahirkan dan mengurus emosi dalam kehidupan seharian mereka. Perkara ini selari dengan pandangan yang menyarankan bahawa pendidikan perlu diberikan secara bertahap dan disesuaikan dengan kemampuan akal dan emosi murid (Zainal Abidin, 2024). Justeru, kefahaman guru dalam konsep akhlak MBPK ini memperlihatkan pendekatan yang holistik dan bersesuaian dengan kemampuan sebenar MBPK dalam memahami serta mempraktikkan akhlak yang baik.

Guru menyedari bahawa keupayaan MBPK untuk mengawal emosi khususnya dalam situasi tertekan atau mencabar adalah satu bentuk pencapaian akhlak yang signifikan. Dalam konteks ini, kawalan emosi tidak hanya dilihat daripada aspek murid menahan kemarahan atau kekecewaan tetapi lebih kepada usaha murid untuk menyesuaikan tingkah laku dengan norma yang baik walaupun berhadapan dengan kelemahan dalaman (Norhafizah & Shahlan, 2023).

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa GPI sering memberi peluang kepada MBPK untuk bertenang dan menggunakan pendekatan sokongan seperti komunikasi lembut, ruang masa peralihan serta bimbingan secara tidak langsung untuk membantu murid mengawal tindak balas emosi mereka. Pendekatan ini memperlihatkan bahawa guru tidak menghukum kegagalan murid dalam mengawal diri secara serta-merta tetapi mengiktiraf proses kawalan diri yang berlaku secara perlahan dan berperingkat. Penemuan ini disokong oleh Subairi et al. (2024) yang turut mendapati bahawa pendekatan sokongan dan empati guru memainkan peranan penting dalam membantu murid mengurus emosi dan tingkah laku secara berkesan.

Dalam proses pengajaran, dapatan kajian menunjukkan bahawa GPI turut mengambil kira ekspresi emosi murid melalui tingkah laku sosial seperti kesopanan dalam berinteraksi, adab bercakap dan kemahiran menjalin hubungan dengan rakan serta guru. Pendekatan ini selari dengan pandangan Seligie dan Ruhizan (2022) yang menekankan pentingnya ekspresi emosi diterjemahkan melalui tingkah laku sosial positif dalam kalangan murid termasuk MBPK. Ini kerana terdapat guru yang menyatakan bahawa mereka menilai ekspresi akhlak melalui perubahan kecil seperti gaya MBPK memberi salam, senyuman atau tingkah laku membantu rakan. Guru memandang ekspresi tersebut sebagai cerminan nilai akhlak yang sedang berkembang dan memberikan sokongan berterusan agar murid dapat menzahirkan emosi secara positif dalam interaksi harian (Mohd Zabidi et al., 2020). Kefahaman ini adalah penting kerana murid MBPK sering mengalami kesukaran dalam menyampaikan niat baik melalui pertuturan tetapi mampu menzahirkan adab dan akhlak melalui bahasa badan dan tindakan fizikal. Hal ini memperkukuh pendekatan bahawa pendidikan akhlak kepada MBPK tidak boleh bersifat satu dimensi sebaliknya memerlukan kefahaman pelbagai bentuk komunikasi dan ekspresi.

Seterusnya aspek ketahanan emosi turut dikenalpasti sebagai salah satu indikator akhlak yang perlu difahami oleh guru dalam mendidik MBPK. Ketahanan ini merujuk kepada keupayaan murid untuk kekal tenang, sabar dan berusaha walaupun menghadapi kesukaran dalam pembelajaran. Guru melihat bahawa murid yang tetap berusaha walaupun gagal, tidak menyalahkan orang lain dan menunjukkan penerimaan terhadap kelemahan diri sebagai murid yang telah mencapai satu tahap akhlak yang tinggi mengikut kemampuan mereka. Perkara ini selari dengan pandangan Otin & Ahmadun (2024) bahawa peranan guru bukan hanya menyampaikan ilmu tetapi mendidik seseorang menjadi insan yang mampu menghadapi cabaran kehidupan dengan jiwa yang kuat serta berpandukan akhlak Islamiah. Ketahanan emosi dalam konteks ini bukan sahaja menggambarkan kesabaran tetapi juga membentuk jati diri dan kekuatan rohani yang menjadi asas kepada akhlak yang baik.

GPI yang mengajar MBPK memahami bahawa akhlak bukan hanya berlandaskan aspek kognitif atau hafalan semata-mata tetapi sangat bergantung kepada bagaimana murid mengurus emosi dan menzahirkan nilai-nilai murni dalam tindakan seharian. Guru memainkan peranan sebagai pemerhati, pembimbing dan penggalak kepada pembentukan akhlak melalui pengurusan emosi yang realistik bersesuaian dengan tahap perkembangan murid (Zakaria & Ismail, 2023). Sehubungan itu, proses pendidikan akhlak kepada MBPK memerlukan satu pendekatan yang bersifat menyeluruh dan empatik, serta melibatkan kefahaman guru terhadap konteks emosi murid yang kompleks. Keupayaan guru untuk memahami, mengesan dan membimbing aspek emosi ini jelas menunjukkan pelaksanaan pendidikan Islam yang bersifat murabbiah dan memfokuskan kepada pembangunan insan yang seimbang dari segi rohani, emosi dan sosial.

KESIMPULAN

Dapatlah dirumuskan bahawa kefahaman guru terhadap akhlak MBPK bergantung kepada keupayaan guru membaca, memahami dan menghargai kemampuan emosi yang dimiliki oleh setiap MBPK. Kefahaman ini tidak bersifat umum atau bersandarkan kepada andaian semata-mata, sebaliknya menuntut pemerhatian yang teliti, interaksi yang berterusan serta kesediaan untuk menyesuaikan pendekatan berdasarkan keunikan emosi dan keperluan setiap murid. Guru yang benar-benar memahami tahap emosi MBPK akan lebih peka terhadap isyarat bukan lisan yang

ditunjukkan oleh murid, seperti perubahan tingkah laku, nada suara atau ekspresi wajah yang mencerminkan perasaan mereka terhadap sesuatu situasi.

Kepekaan ini membolehkan guru bertindak secara lebih berempati, memahami konteks perasaan MBPK serta memilih masa dan cara yang tepat dalam menyampaikan pengajaran akhlak. Hal ini termasuklah kemampuan untuk menyesuaikan aktiviti pembelajaran yang tidak hanya berfokuskan kepada hasil kognitif semata-mata tetapi juga memberi ruang kepada murid untuk meneroka dan meluahkan perasaan secara selamat. Dalam erti kata lain, penerapan akhlak dalam kalangan MBPK akan menjadi lebih bermakna apabila guru mampu menghubungkan nilai-nilai yang diajar dengan pengalaman emosi yang dialami oleh murid secara langsung.

Dalam konteks pengajaran Pendidikan Islam kepada MBPK, pendekatan GPI yang menitikberatkan dimensi emosi pelajar menjadi asas penting dalam menerapkan nilai-nilai akhlak seperti sabar, hormat, kasih sayang dan tanggungjawab. GPI perlu menyedari bahawa nilai-nilai ini tidak boleh diterapkan hanya melalui ceramah atau hafalan semata-mata tetapi perlu melalui pengalaman pembelajaran yang menyentuh perasaan murid, dibentuk melalui interaksi yang konsisten dan dikuatkan dengan sokongan emosi yang membina. Justeru, perancangan pengajaran haruslah dilakukan dengan teliti, bukan sahaja dari aspek kandungan dan strategi penyampaian tetapi turut mengambil kira latar belakang emosi dan sosial murid yang pelbagai. Hal ini penting bagi memastikan pendekatan yang digunakan benar-benar menyentuh jiwa murid serta sesuai dengan tahap kognitif dan afektif mereka.

Peranan GPI dalam hal ini bukan hanya sebagai penyampai ilmu tetapi juga sebagai pembimbing rohani dan emosi yang mampu membentuk sahsiah MBPK secara holistik. Ini menuntut guru untuk memiliki kecekapan emosi yang tinggi iaitu keupayaan untuk memahami emosi sendiri dan murid serta mengurus hubungan guru-murid dengan bijak. GPI perlu bijak menyesuaikan bentuk nasihat, teguran dan galakan berdasarkan kemampuan MBPK untuk menerima dan memberi respons secara emosi. Sebagai contoh, seorang MBPK mungkin tidak memberikan respons segera terhadap nasihat yang diberikan tetapi dengan pendekatan yang berulang, lemah lembut dan penuh kasih sayang, nilai yang ingin diterapkan akan mula membentuk tingkah laku murid secara beransur-ansur. Keupayaan ini sangat penting dalam memastikan proses penerapan nilai akhlak Islam berlaku secara semula jadi, mendalam dan menyeluruh bukan sekadar pada tingkah laku luaran, tetapi juga dalam bentuk kefahaman dalaman yang terbina melalui interaksi emosional yang positif.

Oleh itu, kefahaman terhadap kemampuan emosi MBPK wajar dijadikan elemen penting dalam perancangan pengajaran agar nilai-nilai akhlak dapat disampaikan dengan penuh hikmah dan kasih sayang. Ia bukan sahaja menjadikan pengajaran lebih berkesan malah membuka ruang kepada murid untuk merasai bahawa diri mereka dihargai, difahami dan diberi perhatian sewajarnya. Dalam jangka panjang, ini dapat membina kepercayaan murid terhadap guru dan seterusnya memudahkan proses pembentukan akhlak yang konsisten dan berterusan. Dalam hal ini juga, kolaborasi antara guru-guru Pendidikan Islam dengan guru-guru pendidikan khas atau pakar psikologi pendidikan perlu diperhebat agar wujud satu sinergi dalam merangka pendekatan pengajaran yang holistik, bersesuaian dan menyokong keperluan sebenar MBPK dalam pelbagai aspek.

Maka, kecekapan guru dalam memahami MBPK menjadi tonggak utama dalam menjayakan pengajaran akhlak yang efektif dan bermakna. Guru yang memiliki kecekapan ini akan mampu mendidik bukan hanya dengan kata-kata tetapi juga melalui pendekatan yang bersifat empati, reflektif dan menyentuh jiwa sesuai dengan prinsip pendidikan Islam yang menekankan hikmah, kelembutan dan kasih sayang dalam mendidik insan.

PENGHARGAAN

Penulis merakamkan penghargaan kepada Kementerian Pengajian Tinggi di bawah kod FRGS-EC/1/2024/SS109/UITM/02/9 sebagai pembiaya projek penyelidikan ini serta kepada Institut Pengajian Siswazah (IPsis), Universiti Teknologi MARA atas peranan mereka dalam memudahkan pelaksanaan aktiviti penyelidikan.

RUJUKAN

- Abd. Nasir, S. N., Abdul Halim, H., & Kamaruddin, R. (2022). Penguasaan kosa kata Bahasa Melayu murid Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 12(2), 135–143. <https://spaj.ukm.my/jpbm/index.php/jpbm/article/view/322>
- Al-Ghazali, Abū Ḥāmid Muḥammad ibn Muḥammad (1979). *ArRisalah Al- Ladunniyyah*. Damsyik: Dar al-Hikmah.
- Al-Ghazali. (2000). *The revival of the religious sciences (Ihya Ulum al-Din)* (M. E. D. 'Attar, Trans.). Islamic Texts Society. (Terbitan asal abad ke-11) <https://archive.org/details/ihya-eng-dki-1-4/Imam%20abu%20Hamid%20al-Ghazali%20-%20Ulum%20al-Din%20-%20Revivication%20of%20the%20Islamic%20Sciences%20-%20vol%201%20of%204%20%282011%2C%20Dar%20ul-Kutub%20al-Ilmiyah%29/>
- Arifin, S. N. A. M., & Hamjah, S. H. (2020). Tazkiyah al-nafs melalui mujahadah al-nafs dalam amalan kaunseling Islam. *Fundamental Management Journal*, 1(1), 45–55. Retrieved from <https://www.kemalapublisher.com/index.php/fm/article/view/244>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Ialongo, N., & Leaf, P. J. (2008). The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 462–473. DOI: 10.1037/a0012883
- Carroll, M. & McCulloch, M. (2018). *Understanding teaching and learning in primary education*. SAGE Publications Ltd. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/understanding-teaching-and-learning-in-primary-education/book254156>
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Amirault, K. A., & Biggs, E. E. (2022). Promoting positive behavior supports for students with intellectual and developmental disabilities: Research-based practices and implications. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 24(1), 4–16. <https://doi.org/10.1177/10983007211011379>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and key settings? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2025, August 27). Shaping the future of SEL for children with special educational needs and disabilities. <https://casel.org/blog/shaping-the-future-of-sel-for-children-with-special-educational-needs-and-disabilities/>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

- Du, G., Guo, Y., & Xu, W. (2024). The effectiveness of applied behavior analysis program training on enhancing autistic children's emotional-social skills. *BMC Psychology*, 12, 568. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02045-5>
- Dunkin, M.J. and Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=903484>
- Eden, C. A., Onyebuchi, N. C., & Adeniyi, I. S. (2024). Cultural competence in education: Strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 383–392. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.895>
- Harun, S., Hussin, Z., & Sulaiman, A. M. (2021). Pengajaran Guru Pendidikan Islam di kelas inklusif: Fenomena semasa dan keperluan pembentukan model. *Sains Insani*, 6(2), 214–219. <https://doi.org/10.33102/sainsinsani.vol6no2.318>
- Hashim, A., Ab. Rahman, B., & Ishak, H. (2017). Amalan pengajaran Pendidikan Islam kepada murid berkeperluan khas: Satu kajian kes. Retrieved from ResearchGate
- Husin, M. R., Nor Rahmat, A. F., Rosle, A. F., Mohamad Hassan, F. S., Mat Nawi, F. S., Abiraham, M. A., Abd Rahman, N., Mohamad Razman, N. A., Khairulnawar, N. B. S., Hassan Basari, N. H., Haziqah Suhaili, U. S., & Malik, S. F. (2023). PdPc strategies and techniques for handling special needs students with hearing impairment in inclusive education. *Journal of Humanities and Social Sciences (JHASS)*, 5(2), 75–87. <https://doi.org/10.36079/lamintang.jhass-0502.550>
- Hussin, H. M., & Ghani, K. A. (2022, Disember 4–5). *Zina (Soal Jawab & Pertimbangan Akal): Analisis Ayat 32 Surah Al-Isra' & Hadis Abu Umamah Al-Bahili (Khas Masalah Pendengaran)*. Dalam *Proceeding of International Conference on Ummah (ICU) 2022* (hal. 663). Universiti Malaysia Kelantan.
- Ibn Khaldūn. (2005). *al-Muqaddimah*. Beirut: Dār al-Fikr.
- Jais, M. N., Low, H. M., & Hamzah, A. (2022). *Relevance of Batik Art Therapy in emotion regulation teaching method*. *Journal of Education and Special Education Technology*, 8(1), 68–75. DOI: <https://doi.org/10.18844/jeset.v8i1.8434>
- Kamarul Zaman, R., Jaafar, S. N. F., Muhammad Saleh, M., Ab Hamid, N. S., & Umar, A. (2025). *Usrah Rabbani as a model for strengthening Muslim identity and morality / Usrah Rabbani sebagai model pemantapan jati diri dan akhlak muslim*. *Akademika*, 95(2), 22–40. <https://doi.org/10.17576/akad-2025-9502-02>
- Khaldun, I. (2005). *The Muqaddimah: An introduction to history* (N. J. Dawood, Ed.). Princeton University Press. <https://ia903106.us.archive.org/22/items/etaoin/The%20Muqaddimah%20%E2%80%93%20An%20Introduction%20to%20History%20by%20Ibn%20Khaldun.pdf>
- Khaldun, I. (2005). *The Muqaddimah: An introduction to history* (N. J. Dawood, Ed.). Princeton University Press. <https://ia903106.us.archive.org/22/items/etaoin/The%20Muqaddimah%20%E2%80%93%20An%20Introduction%20to%20History%20by%20Ibn%20Khaldun.pdf>
- M. Nawi, M.Z (2021). *Teras pemikiran Abu Hamid al-Ghazali pemangkin kemenjadian sahsiah insan holistik : The thoughts of Abu Hamid al-Ghazali's in promoting the emergence of holistic human personality*. *International Journal of Humanities Technology and Civilization*, 6(2), 44–57. <https://doi.org/10.15282/ijhtc.v6i2.6979>

- Mahd Nor, N. I. (2021). Pendidikan Islam bagi kanak-kanak berkeperluan khas: Guru sebagai murabbi. *Journal of Quran Sunnah Education and Special Needs*, 5, 64-76. <https://jqss.usim.edu.my/index.php/jqss/article/download/92/60/434>
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). "A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP program." Dalam *Handbook of Mindfulness in Education* (hlm. 3–16). Springer. DOI: 10.1007/978-1-4939-3506-2_20
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mohammed Zabidi, A. F., Mohammed Zabidi, M., Wan Abdullah, W. N., Ishak, H., Hussin, H., & Wan Razali, W. Q. A. (2020). Pengajaran reflektif berteraskan nilai 'al-suhbah' [Reflective teaching based on the value of 'al-suhbah']. *Asian Journal of Teaching & Learning in Higher Education (AJTLHE)*, 12(2), 17–35.
- Mohd Jamil, M. R., Idris, N., Razalli, A. R., Othman, M. S., Mohd Hanapi, M. H., Md Zalli, M. M., & Nik Rakemi, N. M. H. (2023). Kesejahteraan Emosi Murid Berkeperluan Pendidikan Khas: Pasca COVID-19. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 16(2), 16–26. <https://doi.org/10.37134/bitara.vol16.2.4.2023>
- Mohd Jamil, M. R., Idris, N., Razalli, A. R., Othman, M. S., Mohd Hanapi, M. H., Md Zalli, M. M., & Nik Rakemi, N. M. H. (2023). Kesejahteraan emosi murid berkeperluan pendidikan khas: Pasca COVID-19. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 16(2), 16–26. <https://doi.org/10.37134/bitara.vol16.2.4.2023>
- Mohd Zhaffar, N., Abu Bakar, N., & Fasehah Muhamad, N. A. (2025). Modeling strategies in teaching critical thinking in Islamic education / Strategi permodelan dalam pengajaran berfikir kritis pendidikan Islam. *Akademika*, 95(1), 260–276. <https://doi.org/10.17576/akad-2025-9501-15>
- Morris, F. (2025, July 24). *Special educational needs in mainstream schools*. Evidence Based Education. Retrieved September 3, 2025, from Evidence Based Education website
- Mustafa, N., Mohd Zhaffar, N. S., & Mohammed Zabidi, M. (2025). Pendidikan Islam Dan Murid Berkeperluan Pendidikan Khas : Menyantuni Orang Kurang Upaya Menurut Hadis. *HADIS*, 15(29), 32-39. <https://doi.org/10.53840/hadis.v15i29.288>
- Mohd Fakhruddin, F., Mohd Ayub, A. F., Che Hassan, N., Wan Jaafar, W. M., & Abdul Mutalib, L. (2023). Student learning engagement of Malaysian Tahfiz students: A qualitative study. *Akademika*. Retrieved from <http://ejournal.ukm.my/akademika/article/view/27420>
- Nixon, R. S., Smith, L. K., & Sudweeks, R. R. (2018). *Elementary teachers' science subject matter knowledge across the teacher career cycle*. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(6), 707–731. <https://doi.org/10.1002/tea.21524>
- Noraziyannah Md Jais, & Low, H. M. (2024). Knowledge and awareness about emotional regulation teaching method among special education teachers in Malaysia. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 17(Special Issue), 116–125. <https://doi.org/10.37134/bitara.vol17.sp.12.2024>
- Norhafizah Maarof & Shahlan Surat. (2023). Hubungan antara Regulasi Emosi dan Penglibatan Murid di dalam Kelas. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 8(7), e002401. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v8i7.2401>
- Nurfadillah, N., Abd. Muis, A., Al Khaisyur Rahman, A., & Sapitri, E. (2024). Behavioristic learning theory. *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*, 2(1), 1268–1274. <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/icesh/article/view/8039>

- Otinin, R. A., & Ahmadun, M. (2024). Kepentingan pendidikan akhlak dalam kalangan pelajar di Sabah: Satu kajian awal. *International Journal of Education, Psychology and Counseling (IJEPC)*, 9(54), 171–180. <https://doi.org/10.35631/IJEPC.954016>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Sahrin, S., & Abdul Ghani, M. Z. (2022). Pendekatan al-Muaddib dalam pengajaran dan pembelajaran guru Pendidikan Islam (Al-Muaddib's approach in the teaching and learning of Islamic Education teachers). *Jurnal Pengajian Islam*, 15(2), 241–259. <https://jpi.uis.edu.my/index.php/jpi/article/download/228/166>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.
- Seligie Lajan Anak Manggie & Ruhizan M. Yasin. (2022). Pendekatan Sosio Emosi Guru dalam PdP bagi Membantu Murid GALUS B40 tahun 6. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 7(4), e001424. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i4.1424>
- Subairi Onggoh, Han, C. G. K., & Mohammad Azri Amatan. (2024). Penambahbaikan Amalan Pengajaran dan Pembelajaran Guru Bahasa Melayu di Sekolah Rendah. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 9(11), e003120. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v9i11.3120>
- Subhas, S. & Pinku, K. (2021). Self-Efficacy of Teachers in Managing Inclusive Classroom Behavior: An Analysis. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 15 (1), 46-53
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-Intervention and School-Wide Positive Behavior Supports: Integration of Multi-Tiered System Approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223–237. DOI: 10.1080/09362830903235375
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2020). Supporting students with disabilities within a multi-tiered framework: Practical applications for inclusive schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(2), 79–83. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1641677>
- Suhid, A., & Che Abah, N. (2022). Pendidikan awal kanak-kanak menurut perspektif Islam [Early childhood education from an Islamic perspective]. Jabatan Agama Islam Selangor (JAIS). https://www.jais.gov.my/wp-content/uploads/2023/12/2022_Pendidikan-Awal-Kanak-Kanak-Menurut-Perspektif-Islam.pdf
- Surbakti, S. S. B., Harahap, R., & Hasanah, U. (2024). Future perspectives on the Islamic personality model: Integrating spiritual, moral, intellectual, social, personal, and behavioral dimensions for holistic development. *Journal on Islamic Studies*, 1(1), 17–35. <https://doi.org/10.35335/7adqms82>
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: Global Education Monitoring Report 2020 – Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wahap, N. S. M. @ M., Abdul Rahim, M. M., & Othman, M. S. Ciri dan personaliti signifikan Guru Pendidikan Islam (GPI) dalam pembentukan sahsiah pelajar. *AL-MAKRIFAH Journal of Knowledge and Learning in Islamic Tradition and Culture*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.37134/almakrifah.vol3.1.1.2025>

- Wang, Y., Wang, Y., Jiang, J., & Sun, L. (2023). Interpersonal emotion regulation, professional development, and well-being in pre-service teachers. *Frontiers in Psychology, 14*, 1503258. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1503258>
- World Health Organization (2025). *Child and adolescent mental and brain health*. Retrieved from WHO website
- World Health Organization. (2025). *Addressing child and adolescent mental health*. Retrieved from WHO/Europe website
- Yahya, M. A., Abdullah, N., & Abd Aziz, N. (2024). Intervensi alternatif terhadap murid gangguan kecelaruan tumpuan dan hiperaktif (ADHD). *EDUCATUM Journal of Social Sciences, 10*(2), 25–34. <https://doi.org/10.37134/ejoss.vol10.2.3.2024>
- Yusof, N. H., & Jaafar, N. (2024). Pembelajaran al-Qur'an kepada murid berkeperluan khas masalah pembelajaran (MBKMP): Keperluan dan cabaran. Prosiding International Conference on Islamic Studies (ICIS 2024). Universiti Sains Islam Malaysia (USIM). Retrieved from <https://oarep.usim.edu.my/entities/publication/9527e98c-5612-4e54-bcb8-b6f9feaeae4>
- Zainal Abidin, A. (2024). Pendekatan Imam al-Ghazali dalam menyikapi disiplin falsafah: Suatu analisis epistemologikal [Imam Al-Ghazali's approach in dealing with the discipline of philosophy: An epistemological analysis]. *Journal of IFTA and Islamic Heritage, (97)*, 97–119 <https://ejournal.muftiwp.gov.my/index.php/jiftah/article/download/69/35/245>
- Zakaria, Z., & Ismail, A. (2023). Akhlak guru Muslim: Antara realiti dan ideal [Muslim teacher personalities: Between reality and ideal]. *Islāmiyyāt, 45*(Isu Khas), 3–18. <https://doi.org/10.17576/islamiyyat-2023-45IK-01>
- Zulkifli, A. S., & Mohamed, S. (2019). Tahap pengetahuan guru dalam mengurus tingkah laku murid berkeperluan khas (MBK). *Jurnal Wacana Sarjana, 3*(4), 1–7 <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://journalarticle.ukm.my/20018/1/289-Article%20Text-415-1-10-20200428.pdf>
- Zurali, N. B. (2022). Mengubah tingkah laku disruptif murid berkeperluan pendidikan khas melalui pelaksanaan video modeling. Dalam *Amalan Terbaik Dalam Pendidikan Khas dan Inklusif* (Jilid 1, hlm. 150–161). SEAMEO SEN & Jabatan Pendidikan Negeri Melaka. Diperoleh daripada <https://publication.seameosen.edu.my/index.php/amalanterbaik/article/download/296/300/909>

PENULIS:

NORAFIZAH MUSTAFA
Akademi Pengajian Islam Kontemporari,
Universiti Teknologi MARA,
Cawangan Negeri Sembilan,
Kampus Kuala Pilah,
72000 Kuala Pilah,
Negeri Sembilan, Malaysia
Emel: norafizahmustafa83@gmail.com

NURSAFRA MOHD ZHAFFAR (Penulis koresponden)
Akademi Pengajian Islam Kontemporari,
Universiti Teknologi MARA
Cawangan Negeri Sembilan
Kampus Rembau
71300 Rembau,
Negeri Sembilan, Malaysia
Emel: nursafra@uitm.edu.my

MAHFUZH MOHAMMED ZABIDI
Akademi Pengajian Islam Kontemporari,
Universiti Teknologi MARA
Shah Alam, Malaysia
Emel: mahfuzah3051@uitm.edu.my

NOORNAJIHAN JAAFAR
Fakulti Pengajian Quran & Sunnah,
Universiti Sains Islam Malaysia,
Bandar Baru Nilai, 71800
Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia
Emel: noornajihan@usim.edu.my