

PENGARUH KECERDASAN EMOSI TERHADAP
STRES DAN KOMITMEN GURU NOVIS

ZAKARIA BIN MOHD ARIF

DOKTOR FALSAFAH
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
2015



Awang Had Salleh
Graduate School
of Arts And Sciences

Universiti Utara Malaysia

PERAKUAN KERJA TESIS / DISERTASI
(Certification of thesis / dissertation)

Kami, yang bertandatangan, memperakukan bahawa
(We, the undersigned, certify that)

ZAKARIA MOHD ARIF

calon untuk Ijazah PhD
(candidate for the degree of)

telah mengemukakan tesis / disertasi yang bertajuk:
(has presented his/her thesis / dissertation of the following title):

"PENGARUH KECERDASAN EMOSI TERHADAP STRES DAN KOMITMEN GURU NOVIS"

seperti yang tercatat di muka surat tajuk dan kulit tesis / disertasi.
(as it appears on the title page and front cover of the thesis / dissertation).

Bahawa tesis/disertasi tersebut boleh diterima dari segi bentuk serta kandungan dan meliputi bidang ilmu dengan memuaskan, sebagaimana yang ditunjukkan oleh calon dalam ujian lisan yang diadakan pada : **12 Oktober 2014**.

That the said thesis/dissertation is acceptable in form and content and displays a satisfactory knowledge of the field of study as demonstrated by the candidate through an oral examination held on: October 12, 2014.

Pengerusi Viva:
(Chairman for VIVA)

Assoc. Prof. Dr. Mohd Izam Ghazali

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Luar:
(External Examiner)

Prof. Dr. Kamarulzaman Kamaruddin

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Dalam:
(Internal Examiner)

Prof. Dr. Rosna Awang Hashim

Tandatangan
(Signature)

Nama Penyelia/Penyelia-penyelia:
(Name of Supervisor/Supervisors)

Assoc. Prof. Dr. Yahya Don

Tandatangan
(Signature)

Nama Penyelia/Penyelia-penyelia:
(Name of Supervisor/Supervisors)

Dr. Arumugam a/l Raman

Tandatangan
(Signature)

Tarikh:

(Date) **October 12, 2014**

Kebenaran Mengguna

Tesis ini dikemukakan sebagai memenuhi keperluan pengijazahan Doktor Falsafah Universiti Utara Malaysia, Sintok, Kedah Darul Aman. Saya bersetuju membenarkan pihak perpustakaan Universiti Utara Malaysia mempamerkannya sebagai bahan rujukan umum. Saya bersetuju bahawa sebahagian bentuk salinan sama ada secara keseluruhan atau sebahagian daripada tesis ini untuk tujuan akademik adalah dibolehkan dengan kebenaran penyelia-penyelia projek penyelidikan ini atau Dekan Awang Had Salleh, *Graduate School of Arts and Sciences*. Sebarang bentuk salinan dan catatan bagi tujuan komersil adalah dilarang sama sekali tanpa kebenaran bertulis daripada penyelidik. Adalah dimaklumkan bahawa pengiktirafan harus diberikan kepada saya dan Universiti Utara Malaysia dalam sebarang kegunaan kesarjanaan terhadap petikan daripada tesis ini.

Sebarang permohonan untuk menyalin atau menggunakan tesis ini sama ada keseluruhan atau sebahagian daripadanya hendaklah dipohon kepada:

Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Art and Sciences
UUM College of Art and Sciences
Universiti Utara Malaysia
06010 UUM Sintok.

Abstrak

Tinjauan literatur berkaitan guru novis menunjukkan 33 peratus mula meninggalkan bidang keguruan di awal profesion manakala kajian tempatan lebih menumpu kepada keberkesanan program Kursus Perguruan Lepas Ijazah, kualiti dan kesediaan di bilik darjah sahaja. Ia juga mendedahkan bahawa aspek kecerdasan emosi, stres kerja dan komitmen dalam kalangan guru novis kurang dikaji walau pun terbukti ia memberi impak yang tinggi kepada mereka. Justeru kajian ini bertujuan untuk meneliti pengaruh kecerdasan emosi ke atas stres dan komitmen dalam kalangan guru novis di utara semenanjung Malaysia. Tiga instrumen kajian digunakan untuk mengumpul data iaitu Skala Penilaian Emosi, Inventori Stres Guru dan Soal Selidik Komitmen Organisasi. Reka bentuk kajian tinjauan dilaksanakan melalui pensampelan rawak berlapis dan rawak mudah. Sampel kajian terdiri daripada 325 orang guru novis yang berkhidmat di antara satu hingga tiga tahun. Teknik analisis data pelbagai iaitu ujian min, analisis korelasi dan Model Persamaan Struktural diaplikasikan dalam kajian ini. Analisis Kumpulan Berganda telah dilaksanakan untuk melihat perbezaan di mana keputusannya tidak terdapat perbezaan dalam faktor demografi kecuali bagi aspek jantina dan umur guru novis manakala analisis korelasi menunjukkan nilai yang positif dan rendah. Seterusnya kecerdasan emosi dan stres mempamerkan sebanyak 18 peratus perubahan varian kepada komitmen guru novis. Analisis juga menunjukkan wujud pengaruh kecerdasan emosi terhadap komitmen dan stres kerja serta pengaruh stres ke atas komitmen menerusi analisis Model Persamaan Struktural. Stres kerja juga terbukti menjadi perantaraan sepenuhnya pada nilai 91 peratus dalam hubungan antara kecerdasan emosi dengan komitmen. Secara keseluruhannya kajian ini menunjukkan pentingnya guru novis mengukuh dan memantapkan kecerdasan emosi. Guru novis juga perlu bijak dalam menguruskan stres kerja bagi meningkatkan komitmen kepada profesion keguruan. Kekuatan ini tentunya akan dapat mengupayakan modal insan guru serta mampu menangani perubahan pendidikan yang semakin mencabar.

Kata kunci: Kecerdasan emosi, Stres, Komitmen, Guru novis, Model persamaan struktural

Abstract

The literature review on novice teachers shows 33 percent teachers leave the teaching profession at the early stage meanwhile local studies emphasis mainly on the aspects related to classroom, effectiveness and the quality of the Post Graduate Teacher Training Programme. It also showed that aspects related to emotional intelligence, work stress and work commitment amongst novice teachers are less researched on although it is proven that they have high impact on these teachers. Hence, this research aims to thoroughly look into the influence of emotional intelligence on the stress and commitment levels among novice teachers in the northern region of Peninsular Malaysia. Three data collection methods used in this research were Assessing Emotions Scale, Teachers Stress Inventory and Organisational Commitment Questionnaire. Observational research design was conducted through stratified random sampling and simple random sampling. Sample of respondents comprised of 325 novice teachers with one to three years of teaching experience. Various data analysis techniques were applied in this research such as mean, correlation analysis and Structural Equation Model. Multiple Group Analysis was carried out whereby the result shows no demographic differences except for gender and age of the novice teachers. However, correlation analysis showed low positive value whereas the emotional intelligence and stress factors showed 18 percent changes of the variant towards novice teachers' commitment. The analysis from SEM also showed that emotional intelligence and work stress contribute to the teachers' level of work commitment. Work stress also influences 91 percent of the relationship between emotional intelligence and work commitment. Hence, this research shows that it is important for novice teachers to have a solid emotional intelligence. They should be able to manage their work stress wisely in order to improve their work commitment in the teaching profession. This strength will help to develop and maintain human capital amongst teachers and to undergo dynamic changes in the education.

Keywords: Emotional intelligence, Stress, Commitment, Novice teachers, Structural equation model.

Penghargaan

Dengan Nama Allah Yang Maha Pemurah Lagi Maha Mengasihani

Segala pujian selayaknya bagi Allah s.w.t, selawat dan salam ke atas Junjungan Mulia Nabi Muhamad s.a.w. Syukur kehadiran Ilahi kerana dengan keizinanNya penulisan ilmiah ini tiba jua di penghujungnya.

Setinggi penghargaan dan jutaan terima kasih ditujukan kepada penyelia utama Profesor Madya Mejar Dr Haji Yahya bin Don di atas ketekunan berkongsi ilmu dan pengalaman, kesabaran memberi nasihat, teguran dan motivasi. Ucapan yang sama juga ditujukan kepada penyelia kedua Dr Arumugam a/l Raman di atas ketelitian menyemak penulisan ini dan memberi pandangan yang sangat jujur, ikhlas dan membina.

Ucapan terima kasih ditujukan kepada Institut Pendidikan Guru Malaysia yang telah memberi peluang dan ruang untuk penyelidik melanjutkan pengajian di peringkat ijazah doktor falsafah ini. Sekalung penghargaan juga buat semua pensyarah dan staf di Institut Pendidikan Guru Kampus Sultan Abdul Halim khususnya ketua Jabatan Ilmu Pendidikan Encik Roslan Abdul Razak, rakan-rakan pensyarah yang banyak membantu Dr Mahaliza, Dr Siti Hajar, Dr Ahmad Garni, Uztaz Zuki dan Roslan Abdullah.

Teristimewa buat semua guru yang ikhlas mendidik diri ini, terima kasih cikgu. Akhirnya, buat isteri tercinta Zauyah, anakanda yang disayangi Najah Nur Izati, ayahanda Haji Mohd Arif dan ibu mertua Hajah Sabariah, terima kasih di atas sokongan, dokongan dan doa kalian yang tidak pernah putus. Semuga penulisan ini dinilai oleh Allah s.w.t sebagai satu ibadah amal jariah buat selamanya. AMIN.

Isi Kandungan

Kebenaran Mengguna.....	i
Abstrak.....	ii
Absract.....	iii
Penghargaan.....	iv
Isi Kandungan.....	v
Senarai Jadual.....	x
Senarai Rajah.....	xii
Senarai Lampiran.....	xiii
BAB SATU: PENGENALAN.....	1
1.1 Pendahuluan.....	1
1.2 Latar Belakang Kajian.....	3
1.3 Penyataan Masalah.....	6
1.4 Kerangka Konseptual Kajian.....	10
1.5 Objektif Kajian.....	15
1.6 Soalan Kajian.....	16
1.7 Hipotesis Kajian.....	17
1.8 Kepentingan Kajian.....	18
1.9 Batasan Kajian.....	21
1.10 Definasi Operasional.....	22
1.10.1 Kecerdasan Emosi.....	22
1.10.2 Stres Kerja Guru.....	23
1.10.3 Komitmen Organisasi.....	23
1.10.4 Guru Novis IPG.....	24
1.11 Rumusan.....	25
BAB DUA: TINJAUAN LITERATUR.....	26
2.1 Pendahuluan.....	26
2.2 Guru Novis.....	27
2.3 Demografi dan Kecerdasan Emosi, Stres Kerja Guru serta Komitmen Organisasi.....	35

2.3.1 Jantina.....	35
2.3.2 Lokasi sekolah.....	37
2.3.3 Kelayakan Akademik.....	38
2.3.4 Pengalaman.....	39
2.3.5 Umur.....	42
2.4 Teori dan Model Kecerdasan Emosi.....	44
2.4.1 Model Abiliti Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey.....	44
2.4.2 Teori Prestasi Kecerdasan Emosi	50
2.4.3 Teori Kecerdasan Emosi Bar-On.....	55
2.4.4 Perbandingan Antara Model-Model Kecerdasan Emosi.....	59
2.5 Kajian-kajian Kecerdasan Emosi.....	61
2.6 Teori dan Model Stres.....	76
2.6.1 Model Stres Guru	76
2.6.2 Teori tingkah Laku dan Biologikal.....	78
2.6.3 Model Stres Kerja Guru Kyriacou dan Sutcliffe.....	81
2.6.4 Model Stres Pekerjaan Cooper dan Marshall.....	85
2.6.5 Model Teoritikal <i>Occupational Stress Indicator</i>	88
2.6.6 Kajian-kajian Mengenai Stres kerja.....	90
2.7 Komitmen Organisasi.....	100
2.7.1 Model Komitmen Dalam Organisasi.....	100
2.7.2 Dimensi Model Komitmen Organisasi.....	101
2.7.3 Proses Pembentukan Komitmen Afektif.....	102
2.7.4 Proses Pembentukan Komitmen Berterusan.....	104
2.7.5 Proses Pembentukan Komitmen Normatif.....	104
2.7.6 Indikator Komitmen Afektif.....	105
2.7.7 Indikator Komitmen Berterusan	105
2.7.8 Indikator Komitmen Normatif.....	106
2.7.9 Pendekatan Berdasarkan Sikap.....	108
2.7.10 Pendekatan Berdasarkan Tingkah Laku.....	108
2.7.11 Faktor-Faktor Mempengaruhi Komitmen Organisasi.....	110
2.7.12 Kajian-Kajian Komitmen Organisasi.....	111
2.8 Rumusan.....	120

BAB TIGA: METODOLOGI KAJI	122
3.1 Pendahuluan.....	122
3.2 Reka Bentuk Kajian.....	122
3.3 Populasi dan Persampelan Kajian.....	124
3.4 Prosedur Kajian.....	128
3.4.1 Fasa Pertama.....	128
3.4.2 Fasa Kedua.....	129
3.4.3 Fasa Ketiga.....	129
3.5 Kajian Rintis.....	130
3.6 Kesahan dan kebolehpercayaan Instrumen.....	130
3.7 Instrumen Kajian.....	137
3.7.1 Instrumen Kajian Kecerdasan Emosi.....	137
3.7.2 Instrumen Stres Kerja Guru.....	139
3.7.3 Instrumen Komitmen Organisasi.....	140
3.8 Prosedur Analisis Data.....	142
3.8.1 Analisis Deskriptif.....	143
3.8.2 Analisis Inferensi.....	144
3.9 Langkah-Langkah Perbandingan Penentuan Invarian Bagi Perbezaan Antara Kumpulan.....	145
3.10 Prosedur Analisis Model Struktural Antara Kumpulan (<i>multiple group analysis</i>).....	147
3.11 Faktor-Faktor Model Persamaan Struktural Digunakan Dalam Kajian.....	147
3.12 Rumusan.....	149
BAB EMPAT: DAPATAN KAJIAN	150
4.1 Pendahuluan.....	150
4.2 Analisis Fantor Eksploratori (EFA).....	152
4.3 Kebolehpercayaan Soal Selidi Kajian.....	160
4.4 Kenormalan Data Kajian.....	163
4.5 Multikolinearan.....	165
4.6 Analisis Faktor Pengesahan (CFA).....	166
4.7 Analisis Deskriptif.....	168

4.7.1 Profil Responden Kajian.....	168
4.7.2 Analisis Data Deskriptif (Bil, Skor, Min, Sisihan Piawai dan Tahap.....	170
4.8 Modifikasi Model Pengukuran.....	173
4.8.1 Model Pengukuran Analisis Awal.....	173
4.8.2 Model pengukuran Analisis Akhir.....	176
4.9 Penilaian Kesahan Model Pengukuran.....	179
4.9.1 Penilaian Kesahan Konvergen.....	179
4.9.2 Penilaian Kesahan Diskrimina.....	181
4.9.3 Penilaian Kesahan Nomologikal.....	182
4.10 Analisis Inferensi.....	182
4.11 Penilaian Model Struktur.....	210
4.12 Pengujian Hipotesis Pengaru Langsung.....	215
4.13 Pengujian Hipotesis Kesan Perantaraan.....	217
4.14 Rumusa.....	219
BAB LIMA: PERBINCANGAN DAN CADANGAN.....	220
5.1 Pendahuluan.....	220
5.2 Ringkasan Kajian.....	220
5.3 Profil Responden	225
5.4 Tahap Kecerdasan Emosi, Stres Kerja Guru dan Komitmen Organisasi Guru Novis Zon Utara Malaysia.....	225
5.5 Hubungan Yang Signifikan Antara Kecerdasan Emosi Dengan Stres Kerja Guru Novis	230
5.6 Hubungan Yang Signifikan Antara Kecerdasan Emosi Dengan Komitmen Organisasi Guru Novis.....	231
5.7 Hubungan Yang Signifikan Antara Stres Kerja Guru Dengan Komitmen Organisasi Guru Novis.....	233
5.8 Perbezaan Demografi Guru Novis Ke Atas Kecerdasan Emosi, Stres Kerja Guru dan Komitmen Organisasi.....	234
5.9 Pengaruh Kecerdasan Emosi Terhadap Komitmen Organisasi Guru Novis Zon Utara Malaysia.....	243

5.10 Pengaruh Kecerdasan Emosi Ke Atas Stres Kerja Guru Novis Zon Utara Malaysia.....	246
5.11 Pengaruh Stres Kerja Guru Ke Atas Komitmen Organisasi Guru Novis Zon Utara Malaysia.....	247
5.12 Stres Kerja Guru Sebagai Pengantara Antara Kecerdasan Emosi Dan Komitmen Organisasi Guru Novis Zon Utara Malaysia.....	248
5.13 Implikasi Dapatan Kajian.....	249
5.13.1 Implikasi Teoritikal.....	250
5.13.2 Implikasi Praktis.....	254
5.13 Cadangan Kajian Lanjutan.....	255
5.14 Kesimpulan.....	257
RUJUKAN.....	258

Senarai Jadual

Jadual 3.1	Populasi Kajian (Guru Novis IPGM).....	124
Jadual 3.2	Sampel Kajian (Guru Novis IPGM).....	125
Jadual 3.3	Penilaian 6 Panel Terhadap Item Soal Selidik Kecerdasan Emosi.....	133
Jadual 3.4	Penilaian Pakar Terhadap Instrumen Kecerdasan Emosi, Stres Kerja Guru dan Komitmen Organisasi	134
Jadual 3.5	Kesahan Konstrak Menggunakan Analisis Faktor.....	135
Jadual 3.6	Perincian Soal Selidik Kecerdasan Emosi.....	139
Jadual 3.7	Perincian Soal Selidik Stres Kerja Guru.....	140
Jadual 3.8	Perincian Soal Selidik Komitmen Organisasi.....	142
Jadual 3.9	Jenis Analisis Data.....	143
Jadual 3.10	Kriteria Indeks Kesesuaian dan Interpretasinya.....	145
Jadual 4.1	Indeks Kesepadanan Analisis Faktor Eksploratori.....	153
Jadual 4.2	Keputusan Analisis Faktor Pengesahan Pemuatan Faktor Kecerdasan Emosi.....	155
Jadual 4.3	Keputusan Analisis Faktor Pengesahan Pemuatan Faktor Stres Kerja Guru.....	158
Jadual 4.4	Keputusan Analisis Faktor Pengesahan Muatan Faktor Komitmen Organisasi.....	160
Jadual 4.5	Kebolehpercayaan Cronbach Alpha Soal Selidik Kecerdasan Emosi.....	161
Jadual 4.6	Kebolehpercayaan Cronbach Alpha Soal Selidik Stres Kerja Guru.....	162
Jadual 4.7	Kebolehpercayaan Cronbach Alpha Soal Selidik Komitmen Organisasi.....	163
Jadual 4.8	Kepencongan, Kurtosis dan Koefision Mardia Item Konstruk.....	164
Jadual 4.9	Multikolinearan antara Pemboleh Ubah Eksogenus.....	166

Jadual 4.10	Taburan Ciri-Ciri Demografi Responden Guru Novis IPG Zon Utara	169
Jadual 4.11	Garis Panduan Bagi Skor Min Pemboleh ubah dan Elemen Elemen Pemboleh Ubah.....	171
Jadual 4.12	Statistik Deskriptif Pemboleh Ubah Kecerdasan Emosi Guru Novis Zon Utara	172
Jadual 4.13	Statistik Deskriptif Pemboleh Ubah Stres Kerja Guru Novis Zon Utara	172
Jadual 4.14	Statistik Deskriptif Pemboleh Ubah Komitmen Organisasi Guru Novis Zon Utara	173
Jadual 4.15	Petunjuk Model Kesepadanan bagi Model Pengukuran Analisis Awal	176
Jadual 4.16	Petunjuk Ketepatan Padanan Model Pengukuran Akhir.....	178
Jadual 4.17	<i>Maximum Likelihood Estimates</i> Model Pengukuran Akhir.....	179
Jadual 4.18	Pekali Regresi Piawai.....	179
Jadual 4.19	Kesahan Konvergen Konstruk Komposit.....	180
Jadual 4.20	Nilai Korelasi dan Kovarian.....	181
Jadual 4.21	Matriks Korelasi antara Konstruk.....	181
Jadua. 4.22	Garis Panduan Nilai Pekali Korelasi Pemboleh Ubah.....	183
Jadual 4.23	Hubungan Di Antara Kecerdasan Emosi, Stres Kerja Guru Dan Komitmen Organisasi Dalam Kalangan Guru Novis.....	184
Jadual 4.24	Ujian Pengukuran Invarian.....	185
Jadual 4.25	Perbandingan Parameter Model Lelaki dan Perempuan.....	187
Jadual 4.26	Perbandingan Parameter Model Bandar dan Luar Bandar.....	191
Jadual 4.27	Perbandingan Parameter Model Akademik Ijazah Pendidikan dan KPLI	195
Jadual 4.28	Perbandingan Parameter Model Pengalaman	200
Jadual 4.29	Perbandingan Parameter Model Umur.....	206
Jadual 4.30	Hasilan Model Ukuran.....	211
Jadual 4.31	Statistik Kesepadanan dalam Model Persamaan Struktur.....	212
Jadual 4.32	Petunjuk Ketepatan Padanan Model Struktur.....	215

Jadual 4.33	Pengaruh Pemboleh Ubah Eksogenus Terhadap Pemboleh Ubah Endogenus.....	216
-------------	---	-----

Senarai Rajah

Rajah 1.1	Kerangka Konseptual Kajian.....	15
Rajah 2.1	Perbandingan Antara Model-Model Kecerdasan Emosi.....	60
Rajah 2.2	Model Tindakbalas Sindrom Penyesuaian Umum.....	79
Rajah 2.3	Tindakbalas Terhadap Stres Berubah Mengikut Jangka Masa Penyebab.....	80
Rajah 2.4	Model Stres Guru Kyriacou dan Sutcliffe.....	82
Rajah 2.5	Model Stres Pekerjaan Cooper dan Marshall.....	87
Rajah 2.6	Model Sumber Stres, Kesan-Kesan Stres dan Strategi Daya Tindak.....	88
Rajah 4.1	Model Pengukuran Analisis Awal.....	175
Rajah 4.2	Model Pengukuran Keseluruhan Analisi Akhir.....	177
Rajah 4.3	Model Struktural Guru Novis Lelaki.....	188
Rajah 4.4	Model Struktural Guru Novis Perempuan.....	189
Rajah 4.5	Model Struktural Bandar.....	192
Rajah 4.6	Model Struktural Luar Bandar.....	193
Rajah 4.7	Model Struktural Ijazah Pendidika.....	196
Rajah 4.8	Model Struktural KPLI.....	197
Rajah 4.9	Model Struktural Kurang Dari Tahun Pengalaman	201
Rajah 4.10	Model Struktural Satu Tahun hingga Dua Tahun Pengalaman.....	202
Rajah 4.11	Model Struktural Dua Tahun hingga Tiga Tahun Pengalaman.....	203
Rajah 4.12	Model Struktural Kumpulan Umur 24 – 28 Tahun.....	207
Rajah 4.13	Model Struktural Kumpulan Umur 29 – 33 Tahun.....	208
Rajah 4.14	Model Struktural Kumpulan Umur 34 – 38 Tahun.....	209
Rajah 4.15	Model Struktural.....	214

Rajah 4.16	Ringkasan Model Struktural.....	217
------------	---------------------------------	-----

Senarai Lampiran

Lampiran 1: Nama-Nama Sekolah Yang Terlibat Dengan Kajian.....	297
Lampiran 2: Item Stres Kerja Guru Dan Komitmen Organisasi.....	300
Lampiran 3: Analisis Faktor Pengesahan Sub Skala.....	302

BAB SATU

Pengenalan

1.1 Pendahuluan

Agenda polisi pendidikan negara telah meletakkan pembinaan guru yang berkualiti sebagai suatu keutamaan. Ini jelas termaktub dalam misi utama Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) yang berhasrat untuk melahirkan guru-guru yang memiliki jiwa pendidik serta sentiasa berusaha melaksanakan pendidikan guru setanding dengan negara maju yang lain seperti mana dinyatakan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) (KPM, 2013). Sesungguhnya apa yang dirancang dan dilaksanakan ini adalah bagi menambah baik sistem pendidikan negara bertujuan untuk menyediakan guru yang mempunyai pengetahuan, kemahiran berfikir, profisiensi dwibahasa, kemahiran kepimpinan, memiliki identiti nasional dan etika kerohanian serta mampu menyumbangkan kepada kesejahteraan diri, keluarga, masyarakat dan negara (Khair, 2014).

Yang Amat Berhormat Tan Sri Muhyidin bin Mohd Yassin, Menteri Pendidikan Malaysia dalam perutusan tahun baru 2010 Kementerian Pelajaran Malaysia turut mengakui bahawa guru yang berkualiti merupakan kunci kepada proses perubahan dalam menyediakan pendidikan berkualiti di negara ini (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2010). Ini kerana seseorang guru perlu membina bentuk pengajaran dan pembelajaran yang berkesan, mewujudkan suasana keseronokan untuk menimba ilmu serta memupuk ciri-ciri guru profesional yang disanjung tinggi masyarakat (Bahagian Pendidikan Guru, 2007). Dengan itu matlamat ini bertepatan dengan usul

Forum Pendidikan pada tahun 2000 di Dakar, iaitu memberi perhatian terhadap keperluan meningkatkan pendidikan berkualiti kepada semua pelajar sama ada di peringkat rendah, menengah dan pengajian tinggi (*United Nation of Education Scientific and Cultural Organizational (UNESCO, 2000)*).

Justeru, pendekatan yang paling sesuai bagi menyediakan guru novis yang berkualiti adalah melalui pelaksanaan program pendidikan yang berkualiti (Klein, 2009). Ini selaras dengan amalan terbaik di peringkat antarabangsa di mana pencapaian awal PPPM telah menyaksikan kualiti pengambilan guru pelatih di Institut Pendidikan Guru (IPG) telah meningkat dengan ketara apabila 42 peratus daripada kohort tahun 2013 merupakan pelajar yang cemerlang dalam Sijil Pelajaran Malaysia (Tan Sri Muhyidin Yassin, 2014). Penambahbaikan ini adalah bertepatan dengan intipati Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006 hingga 2010 (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2006) untuk melahirkan guru novis yang berkualiti sebagai modal insan minda kelas pertama. Guru-guru ini berkemampuan dan mahir mengajar dalam bidang pengkhususan masing-masing, berkebolehan mengurus kokurikulum yang dipertanggungjawabkan dan mematuhi etika profesionalisme keguruan (Bahagian Pendidikan Guru, 2007). Seterusnya sentiasa berusaha menjadikan diri lebih kreatif, inovatif, proaktif dan mampu mencipta kelainan yang boleh memberi manfaat kepada pelajar-pelajar (Alimudin, 2010).

1.2 Latar Belakang Kajian

Kecerdasan emosi telah mendapat perhatian dan dilihat sebagai aspek penting dalam persekitaran organisasi sekolah. Persekitaran yang baik dalam organisasi ini adalah

berkaitan rapat dengan kecerdasan emosi yang ada pada kakitanganya (Anuradha, 2013). Namun begitu, guru-guru juga terdedah kepada berbagai isu yang melibatkan dirinya dan sistem pentadbiran, rakan sebaya serta pelajar. Kepelbagaian isu ini mungkin dianggap sebagai cabaran kerja yang dinamik oleh sesetengah guru, manakala terhadap guru lain ianya merupakan stres yang boleh mencetuskan emosi sehingga menggugatkan kesejahteraan diri dan proses pengajaran. Ini kerana tugas guru bukanlah semata-mata di dalam bilik darjah, mengajar, membimbing dan mendidik tetapi turut merangkumi tanggungjawab di luar bilik darjah dan waktu persekolahan (Tajulashikin, Fazura & Mohd Burhan, 2013).

Menurut Mayer dan Caruso (2000) serta Noriah, Zuria, Siti Rogayah dan Syed Najmudin, (2003), terdapat bukti bahawa kecerdasan emosi memainkan peranan yang penting dalam meningkatkan prestasi kerja, komitmen terhadap organisasi sama ada kepada individu atau kumpulan. Justeru bagi profesion akademia, kecerdasan emosi merupakan *trait* personaliti yang perlu dimiliki oleh setiap guru untuk berjaya dalam kerjaya (Iskandar, Rohaty & Zuria, 2009).

Oleh itu mulai tahun 2013 KPM telah mengetatkan syarat kemasukan ke dalam profesion keguruan hanya kepada 30 peratus graduan terbaik sahaja sebagai satu tranformasi ke arah memartabatkan kerjaya ini (PPPM, 2013). Ini kerana guru yang berkualiti dari segi kecerdasan intelektual dan emosi akan lebih berkemampuan menyediakan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan, seterusnya boleh meningkatkan kemampuan murid menjadi modal insan yang seimbang dan holistik (Ibrahim & Marzuki, 2011).

Guru adalah golongan profesional yang mementingkan perkhidmatan daripada ganjaran kewangan, bertanggungjawab dalam semua tindakan dan keputusan yang dibuat (Sufean, 1993) dengan tugas utamanya sebagai pendidik dan penyampai ilmu kepada murid-murid serta juga menjadi pemimpin, penasihat dan agen perubahan dalam masyarakat (Fatimah, 2002). Seterusnya, mereka juga perlu melengkapkan kemahiran dan peka terhadap persekitaran pekerjaan dan tidak mudah berpuas hati dengan tahap pencapaian serta boleh menjadi seorang *paradigm breaker* iaitu pendidik yang inventif dan inovatif di samping berkemampuan menerokai kaedah penyelesaian terhadap sebarang masalah di bilik darjah (Abd Ghafur, 2013).

Guru-guru muda ini juga perlu sentiasa mengikuti perkembangan terkini dalam bidang pendidikan supaya tidak mudah melakukan kesilapan dan dapat menyampaikan pengajaran dengan lebih berkesan (Sangon & Norawi, 2002). Mantan Ketua Pengarah Pendidikan Malaysia Dato' Dr Abdul Syukur Abdullah (1999) menegaskan bahawa guru-guru yang berkesan dan berkualiti merupakan guru yang memiliki ciri sentiasa berubah, meningkatkan hasil pengajaran, berupaya membentuk murid dengan pelbagai keteguhan nilai diri seperti bermoral, berakhlak mulia, berketerampilan dan dapat menyesuaikan diri dengan situasi tertentu. Persidangan Perkhidmatan Pendidikan di Negeri Sembilan pada tahun 2012 juga merumuskan untuk melahirkan guru novis yang berkualiti, beberapa pendekatan dan tindakan perlu diberi perhatian terutamanya aspek kelayakan akademik, komitmen bakal guru, corak latihan dan opsyen yang dipilih (Suruhanjaya Perkhidmatan Pendidikan, 2012). Kamaruddin (1995) menjelaskan sekiranya ditempatkan di sekolah guru-guru yang berkualiti ini hendaklah memperlihatkan kriteria tertentu

seperti ikhlas, berkeazaman, kreatif, bertanggungjawab dan komited terhadap tugas yang telah diamanahkan. Tentunya, mereka ini memiliki kecerdasan emosi yang tinggi dan dianggap sebagai aset yang tidak ternilai (Carmeli, 2003), berkomitmen dan sentiasa ceria dalam organisasi (Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Lantaran itu Kementerian Pendidikan Malaysia melalui Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM) telah mengambil inisiatif bagi melaksanakan satu sistem pendidikan guru yang berkualiti bagi memenuhi aspirasi negara, di mana salah satu daripadanya adalah untuk melahirkan guru novis yang berkualiti (IPGM, 2011). Inisiatif ini akan dapat membantu guru novis untuk menyesuaikan diri dengan budaya sekolah, melaksanakan amalan pengajaran sepanjang proses transisi mereka daripada 'pelajar' kepada 'pengajar', meningkatkan pengetahuan tentang aspek penilaian dan pentaksiran di sekolah, menambahbaik kualiti pengajaran dan pembelajaran murid, melaksanakan aktiviti kokurikulum, meningkatkan pengetahuan tentang aspek sosialisasi organisasi dan hal ehwal murid seterusnya membentuk amalan profesionalisme, kompetensi dan efikasi sendiri, serta membentuk kekuatan pada kecerdasan emosi (Byron, 2001).

Ini kerana, berdasarkan statistik sejumlah 49.5 peratus tenaga guru novis di seluruh negara pada tahun 2012 adalah mereka yang berusia antara 21 hingga 35 tahun. Mereka berperanan penting dalam menentukan kejayaan sistem pendidikan negara terutama membimbing murid-murid menjadi insan yang berilmu dan berpengetahuan sekaligus memartabatkan profesion keguruan serta bersama-sama KPM memacu

dan melaksanakan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia seperti yang disasarkan oleh pihak kerajaan (Tan Sri Muhyidin Yassin, 2013).

1.3 Penyataan Masalah

Pelbagai isu tentang guru novis terutamanya aspek kecerdasan dan kemahiran sering diperkatakan walaupun banyak pendekatan dan penambahbaikan dilakukan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia dan Institut Pendidikan Guru untuk membantu menangani masalah ini. Mereka dikatakan tidak boleh menyesuaikan diri dengan masyarakat sekolah, tidak boleh menerapkan ilmu dan kemahiran yang didapati serta menggunakannya di dalam pengurusan pengajaran dan pembelajaran, bilik darjah dan kokurikulum secara berkesan, di samping tidak menunjukkan penampilan diri yang meyakinkan sebagai guru (Yusof & Tumirah, 2011).

Kajian yang dilakukan oleh Yusof (2008) juga mendapati guru novis yang dibekalkan setiap tahun kepada sekolah sentiasa dipertikaikan kreadibiliti dan kebolehan mereka seperti lemah emosi, pasif, tiada komitmen, gagal merangsang pembelajaran murid serta menyesuaikan ilmu dan kemahiran yang didapati di dalam pengurusan bilik darjah secara berkesan. Guru-guru ini juga gagal membina hubungan interpersonal yang memuaskan semasa berurusan dengan ibu bapa (Chee, 2008; KPM, 2006). Situasi tersebut telah menyebabkan kestabilan emosi guru-guru novis di negara ini dianggap lemah, kurang berkemampuan (Noriah, *et al.*, 2003) dan akhirnya menjurus kepada gangguan emosi pada tahap yang berbeza-beza daripada tahap rendah hingga ke tahap serius (Selye, 1974) contohnya wujud pelbagai ragam emosi seperti bosan, lesu, marah dan kecewa (Muchinsky, 1997), menyebabkan rasa

kecewa serta hilang kepuasan dalam bekerja kepada guru-guru tersebut (Syed Sofian & Rohany, 2010; Berita Harian, 18 Jun; Mohd Najib, 2000) terutamanya kepada guru-guru muda yang baru ditempatkan di sekolah (Calderhead & Sharrock, 1997) dan dapat mempengaruhi niat mereka untuk meninggalkan profesion diawal perkhidmatan (Ingersoll & Smith, 2004).

Di samping itu guru novis juga mengalami suatu transisi yang mencabar daripada tanggungjawab sebagai guru pelatih ke situasi bilik darjah yang sebenar kerana kurang menerima sokongan yang mencukupi khususnya melalui program induksi untuk membantu mereka (Ali, 2003). Ini disebabkan kebanyakan aktiviti untuk memantapkan guru novis yang dilakukan oleh KPM lebih bersifat 'sekali sekala', 'berepisod' dan tiada tindakan susulan (Lim, Tina & Zoraini, 2010). Justeru, tanpa sokongan yang mencukupi menjadikan guru-guru muda yang kreatif dan berbakat ini akan kecewa kerana kurang mendapat penghargaan serta sentiasa diselubungi dengan kesukaran dan akhirnya mendedahkan mereka kepada risiko menjadi mangsa profesion (Fantili & Mc Dougall, 2009). Tentunya, masalah dalam kalangan guru novis tidak dapat diselesaikan melalui penambahan pengalaman di bilik darjah semata-mata, tetapi melibatkan juga cabaran yang dihadapi oleh mereka di awal profesion (Fatiha, Abd Razak & Shanina, 2013; Tsui, 2003) terutamanya berkaitan aspek kecerdasan emosi (Anuradha, 2013; Turkey, Sukran & Sevda, 2013), stres kerja (Tajulashikin, Fazura & Mohd Burhan, 2013; Kiveshnie, Christoff & Christo, 2013; Goddard & O' Brien, 2003) dan komitmen organisasi (Madhu & Manju, 2013; Fauziah, Rahmah, Rohani & Zabani, 2010).

Veeman (1984) menjelaskan keadaan ini sebagai ‘kejutan realiti atau kejutan transisi’ kerana guru-guru ini tidak mempunyai persediaan yang mencukupi untuk menghadapi cabaran pada awal perkhidmatan (Mauroulis, 2013), serta membuktikan bahawa profesion keguruan tidak mempunyai pembahagian masa yang jelas antara masa bekerja dan masa tidak bekerja (Noriah, *et al.*, 2003) serta boleh menyebabkan stres yang mendalam terhadap guru (Rupinder, Lalita & Aarti, 2013).

Berdasarkan kepada dapatan tersebut menunjukkan wujudnya masalah dalam kalangan guru-guru novis sama ada di dalam atau di luar negara (Majid, 2011; Leslie, 2010); di mana permasalahan-permasalahan ini boleh mempengaruhi mereka terutamanya dari segi kecerdasan emosi dan stres kerja dalam profesion keguruan (Ahsan & Sumera, 2012; Anuradha, 2013; Syed Sofian & Rohany, 2010; Kremenitzer, 2008) dan akhirnya memberi kesan kepada komitmen guru-guru ini terhadap organisasi sekolah (Yayebbeh & Rahaleh, 2013; Anari & Nahed, 2013, Tracie, 2009).

Kajian untuk melihat hubungan dan pengaruh kecerdasan emosi terhadap stres kerja guru atau komitmen organisasi telah banyak dilakukan di negara barat (Anuradha, 2013; Khagendra & Rachna, 2013; Marisa, 2008). Contohnya, kajian Goddard dan O’ Brien (2003) ke atas guru-guru semasa tahun pertama dalam profesion di Australia mendapati mereka menghadapi stres sepanjang tempoh lapan bulan perkhidmatanya. Guru-guru dalam situasi seperti ini biasanya akan menunjukkan kelemahan mereka semasa berada di bilik darjah (Trent, 1997) serta keletihan dari segi mental, fizikal dan rasa kecewa (Ever, *et al.*, 2004). Masalah ini dapat

dibuktikan apabila 25% hingga 40% guru-guru novis meninggalkan profesion keguruan kerana hilang keyakinan (Pillay, 2005) manakala Roulston, Legette dan Wormack (2005) turut menyokong dapatan tersebut apabila kajian mereka juga menunjukkan 33% guru novis mengambil tindakan yang sama disebabkan masalah stres semasa berada dalam perkhidmatan. Keadaan ini juga wujud di negara-negara Asia (OECD, 2005) kerana kajian menjelaskan bahawa faktor-faktor seperti kepuasan kerja dan tekanan di sekolah menyebabkan guru novis mula beralih kepada pekerjaan lain (Cheng, 2009).

Namun demikian jumlah penyelidikan yang dibuat ke atas kecerdasan emosi dan stres atau komitmen organisasi guru novis dalam konteks tempatan agak sukar didapati (Othman, Muhamad & Ibrahim, 2008). Sebaliknya kajian-kajian tempatan pula lebih tertumpu kepada permasalahan guru pada awal penempatan di sekolah seperti kualiti guru novis dari perspektif pentadbir sekolah (Chee, 2008; Ibrahim & Marzuki, 2011), keberkesanan program KPLI kepada guru novis (Muhamad & Haminah, 2011) dan masalah kesediaan guru novis (Yusof, 2008).

Seterusnya pengkaji juga mendapati amat kurang kajian yang dilakukan untuk melihat hubungan di antara kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi secara bersama dalam kalangan guru-guru ini. Kajian-kajian oleh Ioannis (2002), Samaneh, Ali, Abdolrahim (2011) dan Christien dan Eka Afnan (2012) membuktikan bahawa kecerdasan emosi, stres kerja dan komitmen organisasi adalah aspek penting dalam menentukan kualiti diri seseorang individu, tetapi kajian mereka lebih tertumpu kepada bidang kesihatan. Justeru kajian ini dilakukan dengan

mengembangkan kajian terdahulu terhadap kumpulan sasaran guru novis dalam konteks Malaysia kerana kemampuan ini dapat dikaitkan dengan keterampilan dalam mengurus emosi diri, guru dan pelajar, kebolehsuaian, bermotivasi, berinisiatif, sikap optimistik, pemangkin perubahan, bersikap telus, empati dan mempunyai keyakinan diri (Goleman, 2000).

Oleh yang demikian, kajian ini dijalankan bertujuan untuk mengenal pasti, menjelaskan dan menjawab persoalan tahap kecerdasan emosi dan pengaruhnya dengan stres kerja guru serta komitmen organisasi dalam kalangan guru novis lepasan Institut Pendidikan Guru Malaysia di zon utara dengan mengambil kira beberapa aspek demografi (jantina, pengalaman, kelayakan akademik, lokasi sekolah dan umur). Langkah ini sebagai satu keperluan untuk menerokai pengalaman guru novis dengan memahami masalah dan cabaran yang dihadapi pada tahun pertama mereka mengajar, lebih-lebih lagi, pengalaman awal adalah pengaruh yang kuat terhadap amalan dan sikap para guru di sepanjang tempoh kerjaya (Tan Sri Muhyidin, 2013).

1.4 Kerangka Konseptual Kajian

Berdasarkan kajian lepas satu model konseptual dibentuk dengan menghubungkan jalinan model kecerdasan emosi, model stres kerja guru dan model komitmen organisasi. Model ini telah dibina berdasarkan Model Abiliti Kecerdasan Emosi Mayer, Salovey dan Caruso (1990) yang telah diadaptasikan semula oleh Schutte, *et al.* (1998). Pembentukan model ini melibatkan empat kelompok yang terdiri daripada pengurusan *mood*, penilaian emosi, penggunaan emosi dan kemahiran sosial.

Kesemua kelompok tersebut bertujuan untuk melihat hubungan dan pengaruhnya terhadap stres kerja dan komitmen organisasi dalam kalangan guru-guru novis.

Seterusnya, stres kerja adalah berdasarkan kepada Model Stres Kerja Guru Boyle, Borg, Falzon dan Baglioni (1995). Model ini telah menonjolkan enam faktor iaitu salah laku pelajar, beban tugas, kekangan masa dan sumber, perhubungan interpersonal dan penghargaan sebagai aspek pengukuran. Akhirnya, bagi komitmen organisasi adalah merujuk kepada Model Mayer dan Allen (1991) yang merangkumi komitmen afektif, komitmen berterusan dan komitmen normatif untuk menentukan tahap komitmen guru novis terhadap profesion. Selain itu lima faktor demografi telah diambil kira iaitu jantina, kelayakan akademik, pengalaman bekerja, lokasi sekolah dan umur. Faktor-faktor tersebut secara tidak langsung akan mempengaruhi kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis (Rupinder, Lalita & Aarti, 2013; Hayri, 2013; Madiha, 2012; Khosrow, 2012; Akomolafe, 2011).

Kecerdasan emosi juga diyakini boleh menampilkan prestasi kerja yang baik terhadap guru novis (Noriah, *et. al.*, 2002). Kajian yang dilakukan oleh Nikolaou dan Tsaosis (2002) mendapati individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi lebih setia kepada organisasi dan mereka menunjukkan prestasi kerja yang baik. Keputusan kajiannya juga menunjukkan wujud hubungan yang kuat antara beberapa komponen kecerdasan emosi dan komitmen organisasi. Selain itu para penyelidik menyatakan bahawa kecerdasan emosi adalah salah satu faktor yang penting dalam meningkatkan komitmen organisasi (Samaneh, Ali & Abdolrahim, 2011). Carmeli

(2003) mendapati komitmen afektif mempunyai hubungan positif dengan kecerdasan emosi. Malah individu yang kecerdasan emosinya tinggi mempunyai tahap komitmen afektif dan kesetiaan yang lebih baik terhadap organisasi. Ini membuktikan bahawa kecerdasan emosi sangat berperanan untuk meningkatkan komitmen bekerja dalam kalangan guru (Zakiah, Fatemeh & Mehmud, 2013; Tayebeh & Reheleh, 2013) kerana individu yang memiliki kecerdasan emosi akan dapat membentuk kesejahteraan fizikal dan psikologi ketika proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah (Powell & Powell, 2010), memberi implikasi yang besar dalam tugas seharian serta mampu membangunkan keperluan kerjaya individu secara berterusan (Samaneh, Ali & Abdolrahim, 2011; Boyatzis & Goleman, 2011).

Di samping itu kecerdasan emosi juga mempunyai hubungan dalam mengurus dan menentukan stres kerja guru dalam organisasi sekolah. Kecerdasan emosi berupaya untuk mengawal perasaan negatif seperti marah, stres dan kebimbangan serta sebaliknya dapat mewujudkan keyakinan, empati dan perasaan gembira terhadap organisasi (Naidoo, *et al.*, 2008; Montes, *et al.*, 2007; Mathew, *et al.*, 2006; Oginska, *et al.*, 2005). Kajian Noor Azzuddin (1990) pula menunjukkan guru yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi berupaya untuk menguruskan stres kerja dalam profesion dan seterusnya dapat membantu guru-guru berkenaan menjadi lebih puas dan seronok terhadap semua tanggungjawab yang diamanahkan kepada mereka.

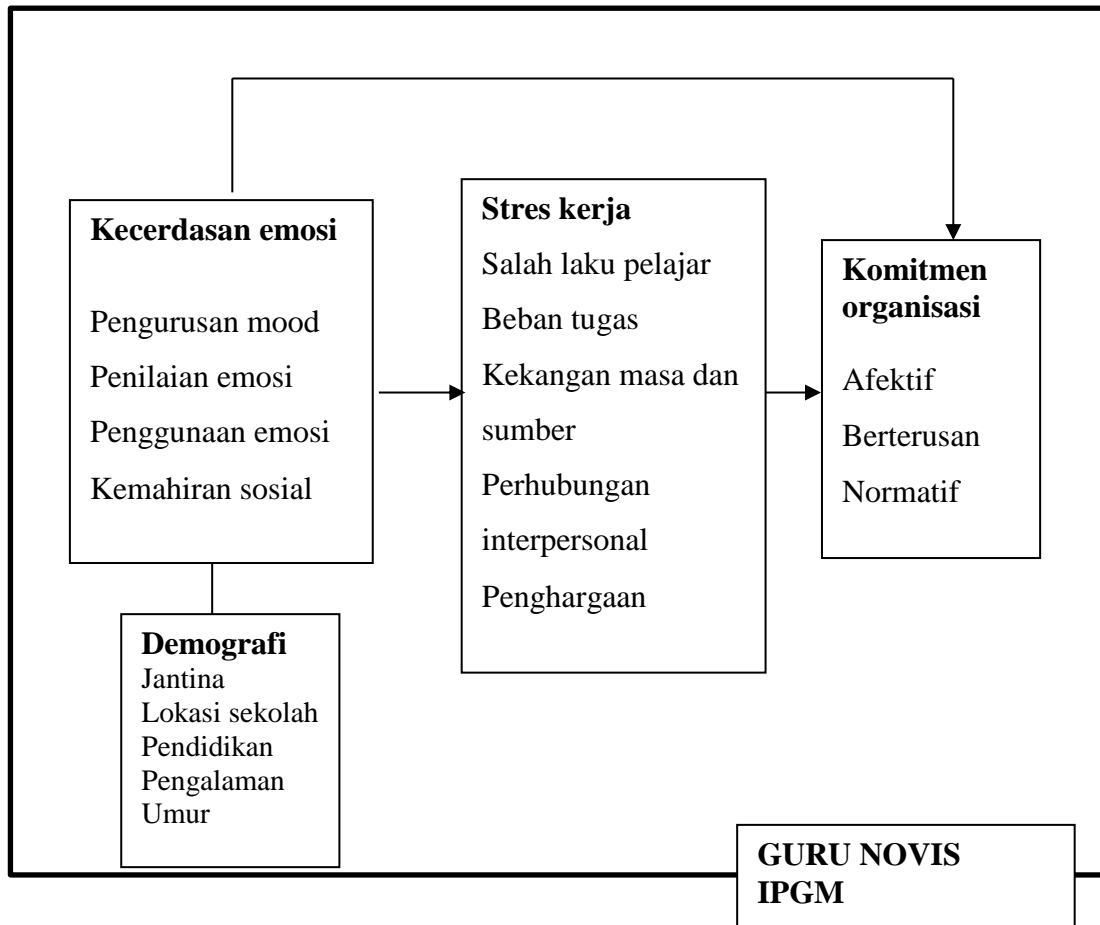
Namun demikian perbezaan stres kerja dalam kalangan guru adalah bergantung kepada kecerdasan emosi mereka sama ada berada pada tahap tinggi atau rendah (Akomolafe, 2011). Selain itu kajian oleh Anyradha (2013), Turkey, Sukran dan

Sevda (2013) serta Akomolafe (2011) berkenaan peranan guru mendapati terdapat hubungan yang negatif antara kecerdasan emosi dengan stres kerja guru. Dapatan kajian ini juga menunjukkan betapa pentingnya kecerdasan emosi dalam menentukan stres guru.

Menurut Komal (2012), Khatibi dan Hamdi (2009) menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara stres kerja dan komitmen organisasi. Hasil kajian mendapati stres kerja menjadi peramal yang baik terhadap komitmen organisasi kerana peningkatan dalam jumlah komitmen akan dapat mengurangkan stres (Emma & Sarah, 2006). Mathieu dan Zajac (1990) mendapati bahawa individu yang sangat komited akan dapat merasai kesan stres lebih banyak berbanding dengan individu yang kurang komited. Mereka akan mengalami kesan negatif lebih tinggi daripada stres tersebut jika dibandingkan dengan mereka yang tiada komited (Meyer, *et al.*, 2011). Walau bagaimanapun kebanyakan kajian menunjukkan perkaitan yang songsang antara stres kerja dan komitmen organisasi (Boyas & Wind, 2010; Nikolaou & Tsaousis, 2002). Namun demikian stres kerja dapat mempengaruhi komitmen individu dalam melaksanakan tugas untuk mencapai matlamat organisasi atau pun wujud penurunan dalam prestasi kerja dan akhirnya menjurus kepada niat untuk bersara (Sekaran, 2007). Ini menjelaskan bahawa stres kerja adalah merupakan satu pola emosi, kognitif, tingkah laku dan psikologikal yang boleh menyukarkan persekitaran kerja dalam organisasi.

Justeru kecerdasan emosi boleh dianggap sebagai sebab-sebab utama bagi keadaan yang disebut dalam sesuatu organisasi. Kemahiran dan kecekapan kecerdasan emosi

telah dianggap sebagai keperluan untuk kejayaan di tempat kerja, prestasi kerja dan kepimpinan yang berkesan (Bar-On, *et al* 2006). Daripada konsep dan dapatan kajian tersebut jelas dapat difahami bahawa kecerdasan emosi dianggap sebagai faktor yang menentukan pengaruh stres kerja guru dan komitmen organisasi iaitu kecerdasan emosi mempunyai hubungan langsung dan tidak langsung dengan komitmen organisasi manakala stres kerja yang wujud dalam kalangan guru mempunyai hubungan langsung dengan komitmen organisasi. Justeru itu sekiranya stres kerja guru menjadi pemboleh ubah pengantara (*mediating variable*) antara kecerdasan emosi dengan komitmen, apakah kecerdasan emosi masih mempunyai hubungan yang kuat dengan komitmen organisasi. Ini adalah satu perkara yang akan dikaji dalam penyelidikan ini. Di samping itu faktor demografi turut berperanan mempengaruhi kecerdasan emosi dalam menentukan hubungannya dengan stres kerja guru dan komitmen organisasi seperti Rajah 1 di sebelah.



Rajah 1. Kerangka Konseptual Kajian

1.5 Objektif Kajian

Secara umumnya kajian ini dilakukan untuk menentukan wujud atau tidak pengaruh antara kecerdasan emosi dengan stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru-guru novis yang telah berkhidmat di sekolah kerajaan iaitu sekolah kebangsaan dan sekolah jenis kebangsaan. Kajian ini juga dilakukan untuk mengenal pasti peranan faktor demografi ke atas kecerdasan emosi, stres kerja dan komitmen organisasi dalam kalangan guru-guru berkenaan. Secara khususnya objektif kajian adalah:

1. Untuk mengenal pasti tahap kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi.
2. Untuk mengenal pasti hubungan antara kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi.
3. Untuk mengenal pasti perbezaan kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi guru novis berdasarkan faktor demografi (jantina, lokasi sekolah, kelayakan akademik, pengalaman kerja, dan umur).
4. Untuk mengenal pasti pengaruh kecerdasan emosi ke atas stres kerja guru dan komitmen organisasi.
5. Untuk mengenal pasti pengaruh stres kerja guru ke atas komitmen organisasi.
6. Untuk mengenal pasti apakah stres kerja guru merupakan pengantara kepada hubungan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi.

1.6 Soalan Kajian

Berdasarkan kepada objektif kajian yang telah digariskan oleh pengkaji, kajian ini cuba menjawab persoalan berikut;

1. Apakah tahap kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis?
2. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis?
3. Adakah terdapat perbezaan dalam kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi guru novis berdasarkan faktor demografi (jantina, lokasi sekolah, kelayakan akademik, pengalaman kerja dan umur)?

4. Apakah kecerdasan emosi berpengaruh terhadap stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis?
5. Apakah stres kerja guru berpengaruh terhadap komitmen organisasi dalam kalangan guru novis?
6. Apakah stres kerja guru merupakan pengantara kepada hubungan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis?

1.7 Hipotesis Kajian

Hipotesis didefinisikan sebagai suatu jangkaan tentang peristiwa berdasarkan kesimpulan yang bersifat umum tentang anggapan hubungan antara pemboleh ubah-pemboleh ubah (Tuckman, *et al.*, 1981). Bagi Chua Yan Piaw (2006), hipotesis adalah berguna dalam sesuatu kajian yang berbentuk deskriptif. Terdapat tiga jenis hipotesis iaitu hipotesis penyelidikan atau hipotesis berarah, hipotesis nol dan hipotesis alternatif. Hipotesis perlu dinyatakan dengan jelas iaitu dengan terminologi yang betul dan dapat dilaksanakan, diuji serta menyatakan perbezaan atau pun hubungan antara pemboleh ubah. Hipotesis-hipotesis bagi kajian ini ialah:

Ho1: Tidak terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dengan stres kerja guru dalam kalangan guru novis.

Ho2: Tidak terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis.

Ho3: Tidak terdapat hubungan antara stres kerja guru dengan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis.

Ho4: Tidak terdapat perbezaan dari segi kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis berdasarkan jantina.

- Ho5: Tidak terdapat perbezaan dari segi kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis berdasarkan lokasi sekolah.
- Ho6: Tidak terdapat perbezaan dari segi kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis berdasarkan kelayakan akademik.
- Ho7: Tidak terdapat perbezaan dari segi kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis berdasarkan pengalaman.
- Ho8: Tidak terdapat perbezaan dari segi kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis berdasarkan umur.
- Ho9: Kecerdasan emosi tidak mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap komitmen organisasi.
- Ho10: Kecerdasan emosi tidak mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap stres kerja guru.
- Ho11: Stres kerja guru tidak mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap komitmen organisasi.
- Ho12: Stres kerja guru bukan merupakan pengantara kepada hubungan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi.

1.8 Kepentingan Kajian

Kecerdasan emosi memainkan peranan yang amat penting dalam kehidupan seharian dan ini telah terbukti melalui kajian-kajian yang dilakukan pada dekad lepas. Malahan penyelidik juga telah mendapati bahawa kecerdasan emosi adalah lebih daripada kecerdasan intelek. Menurut Goleman (1998) kecerdasan emosi adalah '*master aptitude*' kerana ia dapat mengawal daya intelek dan kebolehan yang lain.

Jika seseorang boleh mengawal emosinya dan berkebolehan mengendalikan perasaan, ia akan berjaya dan bahagia di dalam kehidupan. Apabila seseorang itu mempunyai keupayaan ini ia akan kurang merasa tertekan, lebih sihat, berkerjaya dan mempunyai perhubungan yang lebih baik dengan orang lain. Menurut Hein dalam Dzull Zabarrod Ahmad, (2009) seseorang yang berkecerdasan emosi tinggi lebih berupaya mengawal emosi diri sendiri. Ia mampu menguruskan diri, menjalin persahabatan yang lebih baik, membuat keputusan dan mengendalikan kekecewaan.

Tentunya, terdapat perbezaan antara individu yang memiliki kecerdasan emosi tinggi dengan individu yang lemah (Cooper, 1995). Individu yang tinggi kecerdasan emosinya akan menjadi lebih sihat dan berjaya berbanding dengan individu yang rendah kecerdasan emosi. Situasi ini wujud kerana individu tersebut mempunyai keyakinan diri, inisiatif untuk menyelesaikan masalah, berfikiran dengan cara yang betul dan mempunyai matlamat yang hendak dicapai (Noriah, 2005).

Menurut Pool (1997) seseorang yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi lebih mahir mengurus perasaan serta membentuk konsep sendiri yang positif. Justeru itu hasil kajian ini akan dapat membantu guru-guru novis untuk mengatasi stres serta mewujudkan komitmen kerja yang tinggi dalam organisasi mereka. Ini kerana maklumat yang diperolehi dapat membantu guru-guru ini memperkembangkan potensi kecerdasan emosi mereka semasa ditempatkan di sekolah yang tentunya boleh membantu membina kerjaya mereka dengan cemerlang pada masa hadapan (Yusof, 2008). Seterusnya dapatan kajian ini dapat memberi maklumat kepada pihak Insitut Pendidikan Guru dan universiti tempatan peluang untuk merancang program-

program kepada guru pelatih melalui latihan, kursus, tugas dan projek yang mempunyai unsur-unsur meningkatkan kecerdasan emosi. Dengan demikian guru pelatih akan lebih komited terhadap pelajaran, bermotivasi, berjaya dan sihat (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2005).

Di samping itu hasil kajian ini juga dapat membantu menyampaikan hasrat pihak sekolah mengenai kriteria yang diperlukan dari aspek kecerdasan emosi guru novis yang dibekalkan oleh pihak Institut Pendidikan Guru. Akhir sekali, dapatan kajian ini boleh memberi maklumat awal kepada Kementerian Pendidikan Malaysia mengenai kecerdasan emosi guru novis yang ditempatkan di sekolah. Ini bermakna bahawa dapatan ini boleh digunakan untuk mengambil kira skor kecerdasan emosi dalam pengambilan calon-calon guru pada masa hadapan (Mohd Ali, Ahmad & Razali, 2011). Penyelidik juga berharap agar langkah-langkah yang sewajarnya perlu dilaksanakan oleh pihak kementerian di dalam melahirkan lebih ramai lagi guru-guru muda yang komited, berwibawa serta berdedikasi tinggi.

1.9 Batasan kajian

Kajian ini akan memberikan tumpuan untuk mengenal pasti pengaruh di antara kecerdasan emosi terhadap stres kerja dan komitmen organisasi dalam kalangan guru-guru novis. Pemboleh ubah-pemboleh ubah ini dipilih selepas meneliti kajian-kajian lepas berkenaan guru-guru yang telah berkhidmat khususnya guru novis serta berpandukan kepada pelbagai pendapat yang berkaitan. Ini dikukuhkan lagi dengan penilaian penyelidik sendiri berdasarkan pengalaman sebagai bekas guru dan kini berkhidmat sebagai pensyarah di Institut Pendidikan Guru. Namun demikian

penyelidik lain mungkin boleh memilih pemboleh ubah yang berbeza untuk digunakan dalam kajian mereka walaupun skopnya sama.

Sampel kajian ini terdiri daripada guru-guru novis yang sedang berkhidmat antara satu hingga tiga tahun sama ada di sekolah kebangsaan dan sekolah jenis kebangsaan di negeri-negeri zon utara Malaysia yang terletak dalam kawasan bandar serta luar bandar. Kajian ini hanya akan terbatas kepada kecerdasan emosi yang dapat mempengaruhi stres kerja guru dan komitmen organisasi sahaja. Kemungkinan faktor lain seperti demografi akan diambil kira dalam dapatan kajian. Walau bagaimanapun pemboleh ubah seperti rakan sekerja, latar belakang keluarga, status ekonomi keluarga, motivasi diri, aspirasi, konsep sendiri serta lain-lain faktor di luar kajian akan dielakkan. Pengkaji hanya meletakkan kepercayaan bahawa maklumat yang didapati akan terbatas kepada kesediaan responden untuk meluahkan perspektif mereka dengan baik. Keadaan inilah yang akan menentukan ketepatan kajian sekiranya ingin dibuat generalisasi dapatan kepada populasi yang lebih besar.

1.10 Definisi Operasional

Bahagian ini menghuraikan tentang konsep dan istilah yang menjadi pengukur penting dalam kajian ini. Konsep dan istilah berkenaan ialah kecerdasan emosi, stres kerja guru, komitmen organisasi dan guru novis.

1.10.1 Kecerdasan Emosi

Merujuk kepada keupayaan untuk mengawal perasaan dan emosi diri sendiri dan orang lain, membezakan antara mereka serta menggunakan maklumat tersebut untuk

memimpin tindakan dan pemikiran seseorang (Mayer & Salovey, 1990). Kecerdasan emosi ini mempunyai empat aspek iaitu:

1. Mengenal pasti emosi – keupayaan untuk mengenal pasti dengan betul bagaimana perasaan seseorang itu.
2. Menggunakan emosi – keupayaan untuk mewujudkan emosi serta mengintegrasikan perasaan ke dalam bentuk pemikiran.
3. Memahami emosi – keupayaan untuk memahami punca-punca emosi.
4. Menguruskan emosi – keupayaan untuk memikirkan strategi berkesan untuk menggunakan emosi bagi membantu mencapai matlamat.

Sehubungan itu, kecerdasan emosi merupakan kebolehan untuk merasai, memahami dan mengaplikasikan secara berkesan kuasa dan penilaian yang baik terhadap emosi yang merupakan sumber tenaga, informasi, perhubungan dan pengaruh manusia (Cooper & Sawaf, 1997). Secara ringkasnya ia merupakan satu mekanisme atau keupayaan dalaman seseorang individu yang wujud untuk mengurus dan mengawal perasaannya dan juga orang lain di samping memberi dorongan positif ke arah mewujudkan satu perhubungan yang dapat membawa kepada pencapaian matlamat bersama serta keberkesanan organisasi.

1.10.2 Stres Kerja Guru

Cooper dan Marshall (1976) mendefinisikan stres kerja sebagai ketidakupayaan individu untuk bertindak balas terhadap rangsangan dalam diri dan persekitaran kerja sehingga memberi impak-impak tertentu kepada dirinya. Stres kerja juga adalah keadaan gerakbalas fisiologi atau psikologi dalaman dan luaran yang melibatkan

perubahan sistem tubuh dan mempengaruhi bagaimana manusia berperasaan dan berkelakuan (VandenBos, 2007). Justeru stres kerja guru adalah ketidakseimbangan dalaman individu yang disebabkan oleh kekecewaan, konflik dan tekanan daripada perubahan dalam diri guru yang menyebabkan tindakbalas fizikal, emosi dan mental seseorang terhadap sebarang perubahan atau tuntutan. Keadaan ini tentunya disebabkan oleh faktor salah laku pelajar, bebanan tugas, kekangan masa dan sumber, perhubungan interpersonal dan penghargaan.

1.10.3 Komitmen Organisasi

Komitmen organisasi merujuk kepada kesungguhan, kesetiaan dan kesediaan yang berfokus kepada organisasi atau pekerjaan yang berkaitan secara langsung antara individu dengan aktiviti dan tujuan organisasi (Mayer & Allen 1997). Ia juga merupakan orientasi guru terhadap organisasi dari segi kesetiaan dan penglibatan dalam organisasi (Yaakob, 2003). Mayer dan Allen, (1991) telah membezakan definisi komitmen organisasi ini kepada tiga kategori iaitu komitmen organisasi secara afektif, komitmen organisasi secara berterusan dan komitmen organisasi secara normatif.

1. Komitmen afektif – merupakan komitmen organisasi yang lebih menekankan kepada aspek emosi individu kerana anggota organisasi lebih dipengaruhi oleh dorongan afektifnya daripada kognitifnya.
2. Komitmen berterusan – merujuk kepada komitmen anggota organisasi disebabkan oleh dorongan pendapatan yang diperolehi. Semakin besar pendapatan dalam organisasi tersebut maka semakin tinggi prestasi kerjanya.

3. Komitmen normatif – merupakan perasaan yang wujud dalam diri seseorang disebabkan atas tanggungjawab yang mengarah kepada tujuan, nilai-nilai dan misi organisasi.

1.10.4 Guru Novis

Ditakrifkan sebagai guru terlatih yang ditempatkan di sekolah selepas menjalani latihan perguruan dalam satu jangka masa tertentu oleh institut pendidikan guru atau universiti (Chee Kim Meng, 2008). Berdasarkan modul program induksi guru novis (BPG, 2011), guru novis dikategorikan sebagai Guru Sandaran Terlatih (GST) berasaskan Pekeliling Perkhidmatan KPM bil. 1/1987. Guru-guru ini akan ditempatkan di sekolah setelah tamat menjalani latihan keguruan sama ada di institut pendidikan guru ataupun institusi pendidikan tinggi awam dan juga perlu menamatkan tempoh perkhidmatan satu hingga tiga tahun sebelum dipertimbangkan untuk disahkan dalam jawatan sebagai Pegawai Perkhidmatan Pendidikan Siswazah (PPPS) pada gred DG 41. Untuk kajian ini guru novis adalah guru-guru keluaran daripada institut pendidikan guru bagi kumpulan Kursus Perguruan Lulusan Ijazah (KPLI) dan Program Ijazah Sarjanamuda Perguruan (PISMP) yang sedang berkhidmatan di zon utara.

1.11 Rumusan

Dalam bab ini pengkaji menerangkan pengenalan kajian yang mengandungi pelbagai aspek termasuk pendahuluan, latar belakang kajian, pernyataan masalah, kerangka konseptual, objektif kajian, persoalan kajian, hipotesis kajian, kepentingan kajian, dan batasan kajian serta definisi-definisi operasional. Aspek-aspek tersebut akan

menjadi asas dan hala tuju kajian ini seterusnya. Pengkaji berminat untuk mengkaji mengenai aspek kecerdasan emosi dan kaitannya dengan stres kerja dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis kerana pemboleh ubah-pemboleh ubah tersebut mempunyai pengaruh yang amat besar membentuk keperibadian insan guru berketerampilan dan berwawasan bagi mewujudkan kecemerlangan semasa melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah serta menghasilkan murid-murid yang berkualiti.

BAB DUA

TINJAUAN LITERATUR

2.1 Pendahuluan

Bab ini memberi tumpuan kepada hasil-hasil kajian empirikal dan pengkajian ilmiah yang berkaitan dengan skop kajian. Ia dimulakan dengan tinjauan literatur mengenai guru novis. Kemudian ianya diikuti dengan model kecerdasan emosi, model stres kerja guru dan model komitmen organisasi sebagai kerangka asas teoritikal kajian di samping teori dan model-model yang lain sebagai sokongan kepada kajian yang dilakukan. Seterusnya, perbincangan juga ditumpukan kepada dapatan yang relevan dengan kajian dan dibahagikan kepada tiga aspek iaitu (a) dapatan kajian kecerdasan emosi dalam kalangan guru (b) dapatan kajian berkaitan stres kerja guru dan (c) dapatan kajian mengenai komitmen organisasi. Tujuan pengupasan ini dilakukan adalah sebagai rujukan dan perbandingan dengan kajian yang dilakukan oleh pengkaji.

2.2 Guru Novis

Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) melalui Bahagian Pendidikan Guru (BPG), institut-institut pendidikan guru dan universiti-universiti tempatan sentiasa memastikan kurikulum pendidikan guru adalah berkualiti supaya guru-guru novis yang dihasilkan adalah berketrampilan bagi memenuhi hasrat dan inspirasi negara. Ini selaras dengan salah satu inisiatif dalam makmal Bidang Keberhasilan Utama Negara (NKRA), KPM yang telah menetapkan bahawa penghasilan guru novis

merupakan satu keutamaan dan diberi perhatian sepenuhnya mulai tahun 2011 (KPM, 2012). Malahan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan juga menjelaskan guru novis yang berkualiti merupakan modal insan penting untuk pembangunan negara (KPM, 2006). Guru-guru ini mampu memiliki kemahiran mengajar dalam bidang pengkhususan masing-masing, berkebolehan mengurus aktiviti kokurikulum dan mematuhi etika profesionalisme keguruan (Bahagian Pendidikan Guru, 2007: 13, 56). Berdasarkan Manual Kualiti BPG (2010), objektif kualiti bererti tahap kepuasan pelanggan terhadap bidang perguruan di mana prestasi produk dalam tempoh yang ditetapkan mencapai 80% dan mereka adalah guru yang terlatih.

Justeru, guru novis hendaklah memiliki ciri-ciri profesional seperti (1) komitmen untuk mengajar dan membina persekitaran bilik darjah yang kondusif, (2) mengalakan proses pengajaran dan pembelajaran, (3) menerima tugas mengajar sebagai satu profesion, (4) bermoral dan beretika, (5) mampu menjadi fasilitator kepada semua murid dan menyediakan pengalaman pembelajaran yang aktif serta menyeronokan, (6) mempunyai ilmu pedagogi yang mendalam dari aspek teori dan berkeupayaan mengaplikasikannya di dalam kelas, (7) menguasai konten mata pelajaran dan dapat mengintegrasikannya secara efektif (8) menghormati kepelbagaian perbezaan yang timbul kesan daripada faktor sosial, geografi dan sejarah (Akhiar, Shamsina & Muhamad, 2012). Mereka juga perlu menunjukkan penampilan yang kemas dan profesional pada hari pertama melangkah ke sekolah untuk menambahkan keyakinan berhadapan dengan realiti tanggungjawab seorang guru (Kronowitz, 2004).

Walaupun bagaimanapun wujud pelbagai kelemahan dalam kalangan guru novis (Abu Bakar, 1994) iaitu dari aspek kurang mahir menguruskan aktiviti kokurikulum dan sukan, tidak memahami peraturan dan disiplin sekolah, kurang yakin mengawal disiplin bilik darjah, tidak peka dengan masalah yang wujud di sekolah, lemah dalam penggunaan amalan teori dan latihan, tidak cukup kemahiran menggunakan pusat sumber serta kurang kemahiran sosial bersama rakan sejawat.

Kementerian Pendidikan Malaysia (2006) dalam kajian menyeluruh berkenaan kesediaan profesionalisme guru novis di seluruh negara telah mendedahkan wujud pelbagai cabaran yang dihadapi oleh mereka seperti (1) masalah berkaitan dengan spesifikasi kurikulum, (2) persediaan dan sumber pengajaran, pengurusan dan pengajaran di bilik darjah, (3) hubungan interpersonal, (4) penilaian murid, (5) aktiviti kokurikulum serta (6) tindakan oleh pihak pentadbir. Di samping itu hasil kajian juga menunjukkan bahawa terdapat masalah dari segi kursus persediaan yang tidak mencukupi dan tidak relevan, keletihan disebabkan beban kerja, perancangan dan persediaan pengajaran mengambil masa serta membosankan dan kesukaran dalam mengaplikasikan pengetahuan teori kepada praktikal.

Mengikut kajian oleh Majid (2011) ke atas guru-guru Bahasa Inggeris di Malaysia mengenai pelaksanaan Penilaian Berasaskan Sekolah (PBS) menunjukkan bahawa guru-guru novis yang mempunyai kurang daripada lima tahun pengalaman mengajar tidak pasti tentang keperluan dalam penilaian ini. Guru-guru ini tidak yakin tentang keupayaan mereka untuk mentadbir Penilaian Berasaskan Sekolah dan tidak jelas mengenai peranan mereka sebagai guru. Mereka juga bimbang tentang kesan negatif

yang mungkin terjadi kepada murid disebabkan penilaian yang dibuat. Tentunya pendekatan yang lebih praktikal seperti bengkel dan perbincangan terbuka perlu diberikan kepada guru-guru novis ini supaya mereka lebih mahir.

Guru-guru ini juga sering menghadapi kesukaran dalam menjalankan tugas disebabkan wujud banyak perbezaan di antara latihan mengajar semasa bergelar guru pelatih dengan suasana sebenar di tempat kerja. Zuraidah (2001) menjelaskan bahawa guru-guru novis juga sentiasa bimbang tentang penyeliaan oleh guru besar dan nazir sekolah kerana mereka tidak dibimbing dan ia mendapati 12.4 peratus guru-guru yang dikaji menyatakan mereka akan meninggalkan profesioan perguruan dalam masa lima tahun berikutnya.

Kajian berkenaan guru-guru novis di Malaysia juga telah banyak dikaitkan dengan tahap kepuasan kerja mereka. Hasil kajian yang dijalankan oleh Ghazali (1979) mendapati guru-guru novis masih belum mempunyai pengalaman dan kurang berpuas hati dengan kerja mereka berbanding dengan guru-guru yang berpengalaman. Mohd Nasrudin, Fatimah, Ibrahim dan Nagalingam (2009) mendedahkan bahawa guru-guru novis ini yang dianggap sebagai cemerlang semasa belajar di institusi perguruan tidak dapat menunjukkan prestasi yang baik terutama dalam aspek pedagogi dan kemahiran berkomunikasi. Kebanyakan guru novis lepasan institusi perguruan belum dapat menyesuaikan diri dengan alam persekolahan yang sebenar (Zainal, 2012). Namun demikian sebahagian guru novis menganggap cabaran-cabaran tersebut sebagai pengalaman berharga kerana tersemainya faktor-faktor positif dan memuaskan seperti minat yang tulen menjadi

guru, prestasi pelajar yang baik dan berminat dalam pelajaran serta sokongan dan bimbingan daripada rakan-rakan telah memberi motivasi kepada mereka untuk terus kekal dalam kerjaya menjadi guru yang berkesan (Fatiha, Abd Razak & Shanina, 2013). Oleh itu masalah guru novis perlu diatasi bagi meningkatkan keyakinan, motivasi dan keberkesanan profesion mereka terutamanya mengelakkan konflik dalaman pada awal perkhidmatan (Jamaluddin, 1990; Masako, 2013).

Veenman (1984), Knowles dan Cole (1994), Calderhead dan Shorrock (1997) serta Majid (2011) mendapati bahawa majoriti guru novis yang mengajar pada beberapa tahun permulaan mengalami pelbagai masalah dalam pengajaran mereka seperti masalah mengurus murid, menjalin hubungan yang baik di dalam bilik darjah, menguasai isi kandungan pelajaran, merancang aktiviti yang melibatkan murid dan membantu mereka belajar, memantau pemahaman murid dan menjadi sebahagian warga sekolah. Ini terbukti apabila guru yang telah terlatih dan berpengalaman masih menghadapi pelbagai masalah dalam pengajaran dan pembelajaran, justeru apatah lagi guru novis yang langsung tidak mempunyai pengalaman mengajar.

Seterusnya, Leslie (2010) dalam kajian di Kanada pula menjelaskan wujudnya faktor-faktor penghalang di bilik darjah kepada guru-guru novis yang lebih bersifat umum seperti (1) kurangnya sokongan dari pentadbiran sekolah, (2) polisi dan prosedur, (3) kegagalan program-program pembangunan yang dilaksanakan, (4) rangka kerja yang tidak jelas, (5) kurangnya latihan dalaman serta (6) isu-isu berkaitan pengurusan kelas. Steven, (2013) berdasarkan kajiannya telah

mengkategorikan perkara ini sebagai masalah profesional dan peribadi yang boleh memberi impak kesetiaan mereka terhadap profesion.

Kajian Ulvik (2009) berkaitan guru novis telah mengkategorikannya kepada kumpulan berpandangan positif dan kurang positif serta pada masa yang sama mereka mahu diiktiraf sebagai guru yang berkelayakan. Hal ini bertambah rumit lagi dengan beberapa kekangan yang terdapat dalam program latihan perguruan sendiri seperti jangka masa latihan yang terlalu singkat serta kurikulum keguruan yang terlalu padat. Oleh yang demikian, guru yang dihasilkan adalah terbatas kepada guru yang berada pada tahap bersedia mengajar tetapi masih memerlukan bimbingan atau program induksi lanjutan yang lebih sistematik dan komprehensif (Bahagian Pendidikan Guru, 2011; Tan, 2005).

Dapatan kajian Glickman (1981) pula telah membahagikan guru secara umumnya kepada empat kategori. Tiga daripadanya adalah merujuk kepada guru yang bermasalah iaitu (1) guru tercacir yang rendah dalam komitmen dan peniskalan, (2) guru "tidak berfokus" yang tinggi komitmen tetapi rendah dalam peniskalan dan (3) guru analitikal yang rendah dalam komitmen tetapi tinggi dalam peniskalan. Glickman (1990) juga dalam satu tinjauan literatur tentang guru novis di Amerika Syarikat, mendapati guru novis adalah lebih bersemangat sehingga tahun ketiga mereka bekerja tetapi selepas itu semangat mereka mula menurun dengan mendadak. Guru novis yang didapati rendah dari segi peniskalannya akan kurang berkebolehan untuk membuat keputusan dan bertindak terhadap sesuatu situasi yang bermasalah dalam pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. Ini disebabkan mereka kurang

pengalaman untuk menghadapi situasi yang timbul secara tidak terancang kerana lebih suka diberitahu mengenai keputusan dan tindakan yang perlu dilakukan.

Dengan demikian, mereka dikatakan berada dalam suatu keadaan yang dikenali sebagai '*practice shock*' (Veenman, 1984) atau digambarkan sebagai '*sink-or-swim*' (Renord, 2003; Achinstein & Athanases, 2006), terpencil di dalam bilik darjah, tiada mendapat sokongan guru-guru lain, mempunyai kuasa yang terbatas untuk membuat keputusan dan kurang peluang untuk belajar. Wujud kekhuatiran pada diri guru-guru ini sama ada boleh mengawal pelajar dan mengenal pasti persepsi guru besar dan guru-guru lain terhadap mereka. Maynard dan Furlong (1995) mendapati kejutan ini adalah disebabkan oleh beban pengajaran yang semakin meningkat berbanding pengalaman semasa praktikum kerana terpaksa membuat penyediaan dan penyemakan kertas peperiksaan, hubungan dengan rakan sekerja dan murid tidak berdisiplin.

Masalah dalam kalangan guru novis juga disebabkan oleh kekurangan persediaan untuk menangani budaya baru, keperluan peribadi dan akademik murid-murid, pengurusan di bilik darjah, memahami prosedur sekolah, kandungan pembelajaran dan komunikasi dengan ibu bapa (Stanulis, Fallona & Person, 2002). Di samping itu faktor-faktor seperti sejarah peribadi dan profesional, latihan pra perkhidmatan, situasi di tempat kerja, budaya sekolah dan kepimpinan guru besar serta sokongan rakan sebaya turut memberi kesan kepada pembangunan profesional guru-guru novis (Flores & Day, 2006).

Kajian oleh Pogodzinski (2010) di Michigan dan Indiana berkaitan bantuan “*mentoring*” kepada guru-guru novis telah mendapati di awal karier, sokongan rakan-rakan sekerja adalah penting berbanding mentor. Manakala Mavroulis (2013) menjelaskan bahawa guru-guru novis yang tidak mempunyai persediaan yang mencukupi ketika berada di kelas boleh ditingkatkan motivasi mereka sekiranya wujud kolaboratif dengan mentor serta rakan sebaya di sekolah. Ini kerana persepsi positif sebagai guru novis dalam profesion akan dapat meningkatkan komitmen mereka kepada organisasi dan sebaliknya akan mengurangkan tahap komitmen mereka.

Walaupun demikian William (2013) dalam kajian berkaitan kesan program induksi menunjukkan sokongan pentadbiran dan pembangunan profesional didapati memberi kesan yang positif untuk guru novis terus kekal berada dalam perkhidmatan mereka. Ini kerana bimbingan daripada rakan sekerja dan program induksi sangat diperlukan bagi meningkatkan jati diri guru-guru novis ini terhadap sekolah (Poom & Mathew, 2013)

Seterusnya, Rosli Yacob (2006) mendapati bahawa guru novis menganggap guru besar sebagai seorang ketua yang lebih banyak menjalankan urusan pentadbiran dan tidak banyak membantu mereka membaiki mutu pengajaran dan pembelajaran. Mereka lebih berpendapat guru-guru lain di sekolah sebagai rakan sekerja dan teman sosial untuk berbual, berkongsi masalah dan memberi sokongan emosi yang dapat mengurangkan tekanan terhadap masalah yang dihadapi. Penerimaan dan kerjasama guru-guru yang lebih berpengalaman ini dapat mempengaruhi motivasi

dalam kalangan guru novis. Mereka juga memerlukan proses sosialisasi kepada profesion perguruan supaya boleh menyesuaikan antara ilmu dan kemahiran yang sedia ada dengan prosedur, sistem sekolah dan penguasaan pengajaran berkesan dan kemahiran pengurusan bilik darjah (Bahagian Pendidikan Guru, 2011). Ini kerana tahun pertama dalam profesion merupakan saat yang paling kritikal untuk perkembangan dan pembelajaran bagi seorang guru novis (Poom & Mathews, 2013).

Berdasarkan kepada kajian Glickman (1981), walaupun guru novis menghadapi banyak masalah, tetapi terdapat satu kategori guru yang digelar sebagai guru profesional yang mempunyai komitmen dan peniskalan yang tinggi. Ini bertepatan dengan kajian Hesegawa (2013) ke atas graduan-graduan lepasan Universiti Hawaii berkaitan faktor yang mempengaruhi guru-guru novis mendapati komitmen organisasi dan kepuasan kerja masih menjadi penyumbang utama kepada guru-guru ini untuk kekal dalam profesion. Ini menunjukkan bahawa seseorang guru novis yang komited dan berpuashati dengan kedudukannya di sekolah berkemungkinan tidak akan mencari pekerjaan lain.

Grossman (1990) juga menjelaskan bahawa terdapat sekumpulan guru novis yang mampu dan berjaya menyelesaikan pelbagai masalah. Mereka ini berkemahiran dalam aspek berkaitan isi kandungan dan pembelajaran murid, dapat mempraktikkan konsep dan latihan pedagogi di dalam kelas dan menunjukkan perubahan dari segi kecerdasan emosi dan sosial berbanding semasa berada di pusat latihan. Oleh itu mulai tahun 2013, KPM telah mengusulkan hanya graduan terbaik sahaja akan

ditempatkan di sekolah sebagai landasan untuk menghasilkan pendidikan yang berkualiti dalam negara (Pelan Strategik Interim, 2011)

2.3 Demografi dan Kecerdasan Emosi, Stres serta Komitmen.

2.3.1 Jantina.

Kajian yang telah dilakukan oleh Iskandar, *et al.*, (2009) terhadap 265 orang pensyarah universiti di Indonesia menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara jantina dari segi kecerdasan emosi dan komitmen organisasi. Seterusnya, Kamaruzaman (2007) pula dalam kajian mengenai peranan faktor demografi terhadap stres kerja guru di negeri Kelantan dengan berdasarkan instrumen *Teacher Stress Inventory* mendapati tidak wujud perbezaan antara guru lelaki dan wanita. Kedua-dua kajian di atas dikukuhkan oleh kajian oleh Syed Sofian dan Rohany (2010) yang mencadangkan aspek jantina tidak memberikan kesan interaksi dan perbezaan terhadap kecerdasan emosi serta stres kerja dalam kalangan golongan pendidik.

Kajian di luar negara oleh Rivera (2003) ke atas kumpulan lelaki dan wanita Puerto Rico yang bekerja sepenuh masa atau sambilan yang juga belajar secara sambilan di kolej, menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan dalam kecerdasan emosi antara pekerja mereka. Dapatan menjelaskan responden wanita memperolehi skor lebih rendah berbanding responden lelaki. Namun begitu, Bar On (2000) berpendapat tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara pentadbir lelaki dan wanita berkaitan keseluruhan aspek emosi. Dalam teori yang dikemukakan oleh Bar On, pentadbir wanita lebih berhati-hati berkaitan emosi, lebih berempati, membina

hubungan interpersonal yang lebih baik dan kerap mengambil berat mengenai hubungan sosial daripada pentadbir lelaki. Sebaliknya pentadbir lelaki memperlihatkan penampilan diri lebih baik, boleh mengawal stres, menyelesaikan masalah secara baik, tidak kebergantungan, fleksibel serta optimistik. Kesimpulannya, jika dilihat kadar ukuran antara lelaki dan wanita terdapat banyak persamaan yang wujud daripada perbezaan berkaitan dengan kecerdasan emosi.

Tajulasikin, Fazura dan Borhan, (2013) mendapati di antara guru lelaki dan perempuan tidak terdapat perbezaan yang signifikan terhadap faktor stres. Terdapat banyak kajian-kajian lepas yang selari dengan dapatan ini, antaranya kajian Rupinder, Lalita dan Aarti (2013), Kamaruzaman (2007) serta Kim (2006) yang turut merumuskan bahawa tidak wujud perbezaan tahap stres antara guru lelaki dan perempuan. Landa, *et al.*, (2008) semasa kajian ke atas kumpulan jururawat turut mendapati tidak wujud perbezaan dalam aspek jantina terhadap hubungan antara kecerdasan emosi dan stres kerja. Namun begitu hasil dapatan ini didapati bertentangan dengan Klassen dan Chiu (2010) yang membuktikan guru perempuan lebih stres berbanding guru lelaki bagi faktor-faktor seperti karenah pelajar dan bebanan kerja.

Mustapa Kasim (1995) dalam kajian ke atas faktor demografi mendapati guru-guru wanita lebih komited dalam bidang pengurusan berbanding guru-guru lelaki. Berdasarkan kepada dapatannya, sejumlah 873 orang guru siswazah dari Universiti Sains Malaysia (USM) untuk tempoh 12 tahun (1981-1993) mendapati 303 (34.7%) adalah dari kalangan guru lelaki manakala guru wanita seramai 570 orang (65.3%).

Ini bertepatan dengan dapatan kajian yang diperolehi oleh Oshagbemi (2000) tentang perbezaan antara jantina dengan komitmen organisasi para pensyarah di England yang menunjukkan pensyarah wanita lebih memberikan komitmen kepada organisasi berbanding lelaki yang berada dalam perjawatan yang sama. Buktinya, pengkaji menjelaskan min skor bagi pensyarah perempuan ($\bar{x} = 4.7$) dan pensyarah lelaki ($\bar{x} = 4.2$).

2.3.2 Lokasi Sekolah

Kajian oleh Saemah, Noriah dan Zuria (2008) tentang aspek emosi menunjukkan kecerdasan emosi pelajar luar bandar adalah lebih berbanding pelajar bandar kecuali bagi domain empati dan kemahiran sosial. Adakah ini bermakna murid luar bandar tidak mempunyai peluang untuk mempertingkatkan kedua-dua kemahiran tersebut. Justeru pengaruh persekitaran dalam perkembangan kecerdasan emosi hendaklah diterokai sepenuhnya terhadap murid-murid sekolah. Seterusnya Kamaruzaman (2007) dan Abdul Qayyum (2012) pula mendedahkan dari aspek stres kerja dan lokasi menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara guru di sekolah gred A dan guru di sekolah gred B di mana guru-guru perlu menyesuaikan diri dengan persekitaran serta menerima aktiviti-aktiviti yang wujud sebagai satu kenyataan. Dapatan ini turut dikongsi oleh Lokanadha dan Vijaya (2013) yang mengkaji stres pekerjaan dalam kalangan guru-guru sekolah tinggi di daerah Vellore, Tamil Nadu, India. Seramai 327 orang guru telah digunakan sebagai responden. Hasil kajian menunjukkan tidak wujud perbezaan jumlah stres berdasarkan lokasi sekolah. Namun, kajian Naik (2011) menjelaskan bahawa wujud perbezaan dalam aspek tersebut terutamanya bagi guru yang ditempatkan di kawasan pendalaman dan

kekurangan kemudahan asas. Selain itu dari aspek komitmen dan lokasi, Morrow (1993) mendapati ianya mempunyai pengaruh dalam menentukan tahap komitmen seseorang pekerja dalam organisasi. Ini kerana secara amnya pekerja menghargai suasana sekeliling tempat kerja yang selamat dan selesa. Malahan mereka memerlukan tempat kerja yang berhampiran dengan kediaman, bangunan baru dan bersih, juga alatan dan kelengkapan yang mencukupi (Pihie, 2002).

2.3.3 Kelayakan Akademik

Goleman (1995) mendapati taraf pendidikan memainkan peranan yang penting dalam menentukan kecerdasan emosi seseorang individu. Keadaan ini bertepatan dengan dasar Kementerian Pendidikan Malaysia yang mengalakkan guru-guru melanjutkan pelajaran ke peringkat yang lebih tinggi bagi mencapai sasaran 50 peratus guru berijazah di sekolah rendah pada tahun 2010 (Yahzanon & Yusof, 2011). Sebaliknya bagi faktor stres kerja ianya tidak mempengaruhi aspek kelayakan akademik, terutamanya dalam kalangan guru-guru di sekolah rendah dan guru yang terlibat dengan pendidikan khas (Balaswamy, 2011; Poornima, 2010).

Mondal, *et al.*, (2011) pula berpendapat bahawa guru-guru yang memiliki kelayakan tinggi, contohnya sarjana akan lebih berpuas hati terhadap kerja mereka berbanding dengan guru yang memiliki ijazah pertama atau diploma. Ini kerana guru yang memiliki tahap pendidikan yang rendah atau tidak mendapat latihan yang mencukupi akan lebih mudah kecewa, kurang yakin dan tertekan. Situasi berkenaan wujud disebabkan guru-guru yang berjaya kebiasaannya memasuki profesion perguruan dengan kepakaran dan pengetahuan serta mahir dalam subjek yang diajar.

Kyriacou dan Sutcliffe (1978) juga menjelaskan sekiranya guru memiliki ijazah ia akan kurang terdedah kepada stres berbanding dengan rakan sekerja yang memiliki kelulusan lebih rendah seperti diploma atau sijil, manakala dari segi komitmen pula Morrow (1993) mendapati pekerja dengan taraf pendidikan yang tinggi akan dapat menjawat jawatan yang bersesuaian dengan mereka, lebih bertanggungjawab dan ini menuntut kepada komitmen lebih tinggi berbanding mereka berjawatan rendah.

2.3.4 Pengalaman

Kajian oleh Crick (2002) yang melihat hubungan di antara pengalaman berdasarkan tahun berkhidmat di dalam pentadbiran dengan skor kecerdasan emosi di kalangan pelajar yang mengikuti program sarjana pentadbiran pendidikan di East Tennessee University, dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara pengalaman berdasarkan tahun berkhidmat dengan skor agregat kompetensi kecerdasan emosi (ECI). Skor kecerdasan emosi bagi pelajar yang mempunyai pengalaman setahun atau lebih dalam pentadbiran berada pada kedudukan sederhana manakala bagi pelajar yang tidak berpengalaman dalam pentadbiran majoriti memperolehi skor kecerdasan emosi yang rendah (Crick, 2002).

Di Amerika Latin, Fernandez-Araoz (2001) menjalankan kajian terhadap 200 orang eksekutif, untuk menentukan tahap kejayaan yang berkaitan dengan 127 pengalaman kerja dan tahap kecerdasan emosi. Beliau menggunakan IQ sebagai asas penilaian melalui kaedah temu duga. Bagi eksekutif yang berjaya aspek yang mempunyai hubungan yang signifikan ialah kecerdasan emosi, pengalaman kerja dan yang ketiga ialah IQ. Bagi eksekutif yang dikenal pasti sebagai gagal, mempunyai hubungan

dengan pengalaman kerja, dan IQ. Kebanyakan mereka lemah dalam keseluruhan kecerdasan emosi.

Mariya dan Tahira (2012) mendapati stres dalam kalangan guru akan bertambah dengan peningkatan tahun pengajaran di sekolah. Namun begitu situasi ini tidak terjadi kepada kumpulan guru-guru yang lebih berpengalaman. Justifikasinya adalah disebabkan golongan ini lebih berpotensi, berkemampuan menilai peranan dan tanggungjawab dalam profesion. Guru-guru ini juga telah dapat menyesuaikan diri mereka dengan persekitaran sekolah dan bijak mengatasi sebarang tekanan (Tajulasikin, Fazura & Borhan, 2013). Ini kerana kekerapan melakukan tugas pengajaran sama ada berjaya atau sebaliknya, sedikit demi sedikit membina pengetahuan dan kemahiran profesion yang diperlukan. Namun, kumpulan guru-guru novis serta masih kurang pengalaman lebih terdedah kepada tahap stres yang tinggi (Lau, *et al.*, 2005; Bhadoria & Singh, 2010). Guru-guru ini juga mudah terdedah kepada kesan efikasi personal yang rendah dan kurang mahir membina penyempurnaan sendiri (Li, Yang & Shen, 2007). Paulse (2005) juga berpendapat guru novis yang mengajar kurang daripada lima tahun adalah paling stres berbanding dengan mereka yang telah lama berada dalam profesion perguruan. Ling (2008) pula menegaskan aspek pengalaman mengajar mempunyai hubungan yang signifikan dengan tahap stres guru. Dapatan menunjukkan guru yang berpengalaman mengajar lebih lama mengalami stres lebih tinggi berbanding guru-guru novis. Kajiannya terhadap guru-guru sekolah menengah di Hong Kong dengan menggunakan kaedah kuantitatif sepenuhnya turut mendedahkan bahawa guru yang mengajar ditahap

tinggi lebih stres dari segi tingkah laku, emosi dan keletihan berbanding yang mengajar di tahap rendah.

Kajian oleh Gelmen (2008) dapat mengukuhkan lagi pandangan tersebut di mana beliau mendapati guru yang kurang berpengalaman lebih mudah terdedah kepada stres berbanding guru berpengalaman kerana semakin meningkat pengalaman seseorang guru, maka semakin berkurangan stres yang dialami. Tschannan-Moran dan Hoy (2002) menegaskan bahawa guru yang berpengalaman juga lebih bersemangat tinggi kerana telah melalui peluang demi peluang menerusi tugas pengajaran harian untuk tempoh yang lama berbanding dengan guru novis untuk mengembangkan kemahiran dalam pengurusan kelas dan strategi pengajaran. Sebaliknya Kamaruzaman (2007) yang menjalankan kajian dalam kalangan guru sekolah menengah menjelaskan bahawa tidak wujud perbezaan yang signifikan terhadap tahap stres kerja guru berdasarkan pengalaman mengajar. Dapatan ini mungkin berkaitan dengan proses penyesuaian guru dengan persekitaran tempat kerja dan hubungan dalam organisasi sekolah.

Dari aspek komitmen, kajian Iskandar, Rohaty dan Zuria (2009) mendapati terdapat perbezaan dalam komitmen pekerjaan berdasarkan pengalaman. Dapatan ini penting sebagai asas kepada perancangan lebih mantap khususnya bagi meneruskan kerjaya walaupun pada usia yang lanjut. Dapatan ini juga mencadangkan supaya guru-guru terlatih perlu diberi peluang mengajar dalam persekitaran yang positif bagi membolehkan mereka membina kepuasan diri yang berkesan.

2.3.5 Umur

Sala (2002) menjelaskan peningkatan umur individu dapat membawa kepada perubahan dan pembinaan dalam kecerdasan emosi. Ini disebabkan kematangan emosi seseorang itu akan melalui proses pembelajaran dan pengalaman hidup (Boyatzis & Sala, 2004). Menurut Goleman (2008) kecerdasan emosi individu akan bertambah apabila ianya semakin meningkat dewasa kerana mereka menjadi lebih matang dan telah berhadapan dengan pelbagai cabaran dalam kehidupan. Noriah, *et al.*, (2003) serta Samir dan Ravi (2013) turut menjelaskan bahawa umur yang berasaskan tempoh perkhidmatan memainkan peranan penting untuk mempengaruhi tahap kecerdasan emosi dalam kalangan guru khususnya ketika berhadapan dengan proses pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Walaupun terdapat sebilangan guru yang menyatakan bahawa semasa muda mereka bersifat garang waktu mengajar, selalu menghukum pelajar yang bermasalah kerana tidak sabar tetapi apabila usia meningkat, mereka menjadi lebih matang dan sabar ketika mengendalikan pelajar bermasalah. Iskandar, *et al.*, (2009) juga mendapati terdapat perbezaan dalam aspek umur dari segi kecerdasan emosi dalam kalangan pensyarah di Indonesia di mana kajian mereka menunjukkan responden berumur 46 tahun ke atas lebih tinggi skor berbanding dengan responden 35 hingga 45 tahun, tetapi tiada perbezaan yang signifikan terhadap responden 35 tahun ke bawah.

Seterusnya kajian stres kerja guru oleh Abdul Qayyum (2012) dan Gelmen (2008) menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan dari segi umur guru terutamanya antara guru muda dan yang telah lama berkhidmat. Sebaliknya terdapat kajian yang menunjukkan tidak terdapat perbezaan tahap stres dalam kalangan guru

muda dan dewasa (Yahaya & Eng, 2001; Akbas, 2006; Kamaruzaman, 2007; Tajulasikin, Fazura & Borhan 2013; Kim 2006)).

Selain itu kajian Cevent (2005) mendapati hubungan antara umur dan komitmen organisasi dalam kalangan guru-guru di sekolah kerajaan adalah positif dan signifikan di mana pekerja yang berusia 26 tahun hingga 53 tahun tanpa ragu-ragu lebih cenderung untuk setia pada organisasinya. Oshagbemi (2000) turut menegaskan apabila semakin tinggi umur seseorang pensyarah semakin tinggi komitmennya terhadap organisasi contohnya bagi pensyarah yang berumur 55 tahun ke atas, min skor paling tinggi ialah ($\bar{x} = 4.3$) berbanding kumpulan umur kurang daripada 35 tahun yang menunjukkan min skor paling rendah iaitu ($\bar{x} = 4.2$). Manakala Lau, Yuen dan Chan (2005) pula mendapati guru-guru yang berada dalam kumpulan umur muda lebih mudah terdedah kepada *burnout* berbanding rakan sekerja yang lebih senior. Ini kerana pekerja yang lebih tua, tinggi tahap komitmennya kepada organisasi disebabkan mereka telah selesa dengan situasi pekerjaan yang sedia ada (New Strom, 2007).

Dapatan kajian Nor Safinaz (2003) mendapati sebaliknya iaitu tidak terdapat perbezaan bagi aspek tersebut. Selain itu Click (2002) yang mengkaji kecerdasan emosi dengan pengalaman pentadbiran di kalangan 85 siswazah program sarjana pentadbiran pendidikan di Universiti East Tennessee mendapati siswazah yang lebih berusia memperolehi agregat yang lebih tinggi dalam kemahiran sosial dan kecerdasan emosi.

2.4 Teori dan Model Kecerdasan Emosi

2.4.1 Model Abiliti Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey

Mayer dan Salovey (2004) telah merangka semula perkembangan model kecerdasan emosi secara lebih saintifik bila mana mereka mendapati model-model sebelumnya tidak berupaya sepenuhnya dari segi memproses, merealisasi dan keberkesanan dalam aspek emosi. Ini kerana sesetengah orang lebih berkemampuan mengurus emosi diri dengan baik seperti dapat mengidentifikasikan perasaaan diri sendiri, perasaan orang lain dan dapat menyelesaikan masalah-masalah atau isu yang berkaitan emosi. Oleh itu mereka telah membentuk model yang berasaskan pertimbangan kognitif untuk membezakan dan menggunakan emosi (Goleman, 2007).

Justeru definisi kecerdasan emosi sebagai kecerdasan sosial iaitu kemampuan untuk mengamati emosi dirinya dan orang lain, mengklasifikasikannya serta menggunakan maklumat tersebut sebagai panduan untuk memikir sesuatu tindakan yang bersesuaian (Mayer & Salovey, 2004) telah distrukturkan semula dan melibatkan aspek berkaitan (a) kemampuan untuk menilai emosi (b) kemampuan mental dalam mempersepsi emosi (c) kemampuan untuk berhubung dengan orang bawahan dan (d) kemampuan menyuntik emosi sebagai kaedah membantu memahami emosi dirinya dan orang lain (Mayer & Salovey, 2008).

Berasaskan kepada definisi tersebut satu model abiliti kecerdasan emosi telah dibentuk yang merangkumi empat kelompok iaitu:

- 1) Persepsi emosi yaitu kebolehan mengenal pasti emosi dan meluapkannya dengan tepat seperti kemampuan untuk mengenal pasti perlakuan emosi melalui wajah, cerita dan muzik.
- 2) Penggunaan emosi yaitu kebolehan menggunakan emosi secara konstruktif dalam membuat keputusan dan menyelesaikan masalah.
- 3) Memahami emosi yaitu kebolehan mentafsir maksud-maksud pelbagai emosi, tujuannya dan hubungannya dengan pemikiran dan perasaan serta kesanya pada interaksi antara satu sama lain.
- 4) Pengurusan emosi yaitu kebolehan mengurus emosi supaya ada peningkatan dalam aspek personal dan sosial meliputi implikasi fakta-fakta sosial dan peraturan-peraturan dalam emosi diri sendiri dan orang lain.

Kelompok pertama: Melibatkan persepsi emosi yaitu kemampuan yang digunakan untuk mengenal pasti emosi dan komunikasi bukan lisan. Empat komponen penting yang terdapat dalam keupayaan ini ialah (a) keupayaan untuk mengenal pasti emosi yang ada pada dirinya sendiri, (b) keupayaan untuk mengenal pasti emosi orang lain, (c) keupayaan untuk menunjukkan emosi dengan tepat, dan (d) keupayaan untuk meneliti emosi yang sebenarnya daripada reaksi berpura-pura (Mayer & Salovey, 2000).

Keupayaan untuk mengenal pasti emosi yang terdapat pada orang lain telah berkembang daripada pengalaman yang melibatkan bahasa, kelakuan, warna, kerja-kerja seni dan reka cipta (Yocum, 2006). Hughes dan Dunn (2002) mendapati

bahawa kanak-kanak yang berumur empat tahun mampu mengenal pasti dan membekalkan satu sebab bagi emosi negatif. Yocum (2006) juga menyatakan bahawa keupayaan untuk menjelaskan emosi sebenar berbanding berpura-pura merupakan salah satu kemahiran kritikal dalam perkembangan kelompok pertama ini. Pengkaji ini telah menjelaskannya seperti berikut;

Seseorang yang mempunyai keupayaan yang tinggi untuk meneliti emosi akan mencapai kecemerlangan dalam mengenal pasti emosi sebenar serta dapat dilihat daripada pihak yang tidak ikhlas. Seseorang individu yang mahir dalam membezakan emosi benar atau pun berpura-pura juga mempunyai peluang yang agak tinggi untuk menjadi unggul dalam memanipulasikan seseorang secara emosi, tidak kira tujuannya adalah baik atau pun tidak.

Kelompok kedua: Merujuk kepada penggunaan emosi di mana keupayaan ini juga dikenali sebagai pemikiran pemudah emosi dan fokus dalaman. Kelompok ini merangkumi pengumpulan pengetahuan mengenai tanda-tanda fisiologi emosi yang tersendiri (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Justeru itu dengan memahami antara emosi dan pemikiran, ia boleh digunakan untuk mengarah perancangan seseorang individu (Izard, 2009). Mayer dan Salovey (2000) mendapatinya sebagai satu “*teater dari minda*”, ia merupakan keupayaan seseorang individu dalam menentukan hasil daripada potensi serta memilih tindak balas emosi bersesuaian dengan tindakannya.

Keupayaan-keupayaan yang terdapat dalam kelompok ini ialah (a) emosi yang memfokuskan proses pemikiran individu melalui penekanan kepada maklumat yang penting (b) emosi yang boleh digeneralisasikan tepat pada masanya dan digunakan untuk membuat keputusan (c) emosi dapat menukarkan persepsi seseorang dan

membolehkannya mendapatkan pandangan alternatif serta (d) emosi yang berbeza-beza peringkatnya atau dapat mengurangkan proses pemikiran (Mayer & Salovey, 1997).

Kelompok ketiga: Kelompok ini merujuk kepada pemahaman emosi yang berkaitan dengan keupayaan untuk menganalisa emosi dan menyedari kemungkinan kesannya pada masa hadapan (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Keupayaan dalam kelompok ini ialah (a) kemahiran dalam mengenal dan melabel emosi dengan tepat, (b) kemahiran untuk memahami dan mentafsir maklumat dan hubungan, (c) kemahiran memahami perasaan yang berlainan seperti kegembiraan dan kesengsaraan dan (d) kemahiran memahami peralihan, seperti perasaan teruja yang akan membawa kepada kemarahan, di mana emosi yang kompleks akan dirasai pada masa yang sama (Mayer & Salovey, 2000).

Kelompok keempat; Kelompok ini adalah berkaitan dengan pengurusan emosi. Ia termasuk keupayaan untuk mengenal pasti dan penggunaan tindak balas emosi yang paling sesuai dalam konteks situasi. Mayer, Salovey, dan Caruso (2004) menyatakan bahawa kelompok ini menunjukkan emosi “adalah diuruskan dalam konteks matlamat individu, pengetahuan diri, dan kesedaran sosial”. Empat keupayaan asas yang terdapat dalam kelompok ini ialah (a) sikap keterbukaan pada perasaan positif dan negatif, (b) keupayaan untuk melibatkan diri berdasarkan maklumat tentang kegunaan emosi yang sedia ada, (c) keupayaan menguasai emosi dengan tepat dalam diri sendiri atau pun orang lain dan (d) keupayaan dalam mengawal emosi sendiri serta emosi orang lain dengan memanfaatkan emosi positif dan mengurangkan emosi

negatif secara jujur dan tepat (Mayer & Salovey, 2008). Kelompok ini agak sukar untuk dikuasai di mana Mayer dan Salovey (2000) menerangkannya seperti berikut:

'Kesedaran tentang pengurusan emosi adalah untuk mempertingkatkan pertumbuhan emosi dan daya intelek. Tindakan kepada emosi perlu kepada tolak ansur dan ia tidak bergantung kepada kesenangan atau pun kesukaran. Hanya sekiranya seseorang itu melayani perasaan, barulah dia mendapat pengajaran daripadanya'.

Justeru, pembahagian kecerdasan emosi ini daripada peringkat yang asas kepada tertinggi telah menunjukkan bahawa wujudnya keperluan integrasi dalam proses psikologikal seseorang individu (Yahya, 2010). Ini disebabkan bahagian yang rendah secara realtifnya memperlihatkan keupayaan untuk menerima dan mempamerkan emosi, manakala peringkat tertinggi lebih kepada justifikasi relektif emosional

Seseorang yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi peringkatnya akan dapat mewujudkan hubungan sosial yang positif dengan orang lain dan berkebolehan menggunakan maklumat emosi yang terdapat di sekeliling serta lebih cepat bertindak dan peka terhadap sesuatu keadaan (Mayer & Ciarrochi, 2001). Sebaliknya, kecekapan emosi yang rendah akan dikaitkan dengan kemerosotan dalam kesejahteraan emosi dari semasa ke semasa, terutamanya kepada golongan wanita (Ciarrochi & Scott, 2006). Kajian lain yang menyokong idea tersebut menjelaskan bahawa golongan wanita biasanya menggunakan maklumat emosi dengan jumlah yang lebih besar berbanding dengan golongan lelaki.

Kecerdasan emosi yang dibentuk oleh Mayer dan Salovey (2000) telah dikaitkan dengan beberapa aspek kehidupan. Kecerdasan Emosi yang tinggi merupakan satu

pemboleh ubah yang utama dalam membina kesejahteraan hidup, kestabilan emosi, dan fungsi interpersonal (Day, *et al.*, 2004; Schutte, *et al.*, 2002) serta kualiti persahabatan. Clarke (2010) pula mendapati bahawa kecerdasan emosi dan perasaan empati mempunyai hubungan yang signifikan dalam pengurusan sesuatu projek. Kecerdasan emosi juga telah dibuktikan dapat meramal prestasi kerja yang baik (Aydin, *et al.*, 2005), kepuasan para pelanggan (Kernbach & Schutte, 2005), fungsi tingkah laku sosial (Brackett, *et al.*, 2006) serta sokongan moral rakan sekerja (Amitay, & Montrain, 2007).

Untuk tujuan pendidikan dan kegunaan para pelajar, kecerdasan emosi telah dijustifikasikan secara positif dengan kerja-kerja akademik (Petrides *et al.*, 2007; Rode, *et al.*, 2007). Ini dapat dibuktikan melalui kajian oleh Adeoye Emeke yang mendapati kesan positif dan signifikan terhadap pembelajaran selepas pelajar-palajar melalui satu program latihan selama lapan minggu di Nigeria dan bagi mereka yang mengalami kegagalan untuk menguruskan emosi berkecenderungan mengurangkan prestasi kerja (Yang & Mossholder, 2004), di mana kompetensi emosi yang rendah sering dikaitkan dengan kualiti kerja yang lebih rendah (Ciarrochi & Scott, 2006). Tahap yang rendah dalam kecerdasan emosi seseorang individu juga menyebabkan pilihan gaya hidup yang negatif berbanding dengan individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang lebih tinggi (Brackett, *et al.*, 2006).

Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden dan Dornheim (1998) telah mencadangkan Skala Penilaian Emosi yang berdasarkan kepada model kecerdasan emosi Mayer dan Salovey (2000) sebagai alat pengukuran dalam kajian mereka.

Cadangan tersebut melibatkan perubahan pada sub skalanya iaitu persepsi emosi untuk penilaian emosi, pemahaman emosi bagi kawalan mood, penggunaan emosi tidak berubah dan pengurusan emosi untuk kemahiran sosial (Ciarrochi, *et al.*, 2002). Skala ini adalah satu inventori laporan sendiri yang mempunyai 33 item dan merujuk kepada sub skala berikut (Ciarrochi, *et al.*, 2001): penilaian emosi (item 5, 9, 15, 18, 19, 22, 25, 29, 32, 33), kawalan mood (item 2, 3, 10, 12, 14, 21, 23, 28, 31), penggunaan emosi (item 6, 7, 8, 17, 20, 27) dan kemahiran sosial (item 1, 4, 11, 13, 16, 24, 26, 30). Ciarrochi juga mendapati bahawa skala ini mempunyai ciri-ciri psikometrik yang cukup baik semasa digunakan terhadap remaja di Australia dan Kanada (Charbonneau & Nicol, 2002) dan remaja di Malaysia (Liau, Teoh & Liau, 2003). Seterusnya item-item ini juga telah diterjemah serta digunakan dalam pelbagai bahasa seperti bahasa Ibrani (Carmeli, 2003), Poland (Oginska-Bulik, 2005), Sweden (Sjoberg 2001) dan Turki (Yurtsever, 2003). Justeru skala ini sesuai digunakan untuk menjalankan kajian dan membantu individu menilai diri sendiri seperti matlamat kerjaya atau fungsi emosi (Schutte, *et al.*, 1998).

2.4.2 Teori Prestasi Kecerdasan Emosi

Teori ini dirangka oleh Goleman (2000) berasaskan penulिसannya di dalam buku *The Emotionally Intelligent Workplace* yang bertajuk *Working with Emotional Intelligence*. Goleman membahagikan kecerdasan emosi kepada lima dimensi iaitu (a) kesedaran sendiri (b) kawalan sendiri (c) motivasi (d) kesedaran sosial atau empati dan (e) kemahiran sosial di mana kesedaran sendiri, pengurusan diri, dan motivasi adalah subset kepada kompetensi diri manakala kesedaran sosial dan kemahiran sosial adalah komponen kompetensi sosial. Goleman (2007) juga

menjelaskan bahawa kelima-lima dimensi ini dapat meningkatkan tahap kehidupan dan pembelajaran bagi individu dari pelbagai budaya.

(a) Kompetensi diri

Dimensi kesedaran sendiri dibahagi kepada tiga bahagian. Pertama, kesedaran emosi sendiri iaitu kemampuan seseorang untuk mengenali dan memahami perasaannya sendiri. Misalnya, seseorang boleh mengenal pasti dirinya berasa bersalah, iri hati, bahagia, atau sedih dengan cepat. Kedua, penilaian diri yang tepat di mana ia bermaksud seseorang menyedari tentang kemampuan dan keterbatasannya, belajar daripada kesalahan, tahu perkara yang harus diperbaiki dan masa yang sesuai untuk bekerjasama dengan orang lain (Matthews, Zeider & Roberts, 2002). Keyakinan pula merujuk kepada kepercayaan tentang keberkesanan sendiri iaitu satu persepsi berkaitan dengan kemampuan seseorang untuk melakukan apa yang diperlukan bagi mencapai tujuannya manakala unsur yang terakhir dalam dimensi ini adalah harga diri dan merupakan penilaian diri seseorang secara keseluruhannya.

Kawalan sendiri iaitu dimensi kedua meliputi pengurusan impuls dan perasaan sedih yang mengandungi kompetensi seperti berikut; pengawalan diri, kepercayaan, sifat berhati-hati, penyesuaian, dan inovasi (Goleman, 2000). Pertamanya, pengawalan diri adalah satu kompetensi pengendalian diri yang paling asas. Cherniss dan Adler (2000) "orang yang memiliki kompetensi ini mampu menguruskan perasaan impulsif dan emosi sedih, sentiasa positif walaupun dalam situasi yang sulit, dan tenang di bawah tekanan" manakala individu dengan kompetensi kepercayaan akan

berperilaku secara beretika dan otentik. Mereka unggul dalam membina kepercayaan kerana kebolehpercayaan dan kemampuan untuk mengakui kesalahan sendiri (Goleman, 2000). Kepercayaan adalah sangat penting untuk hubungan interpersonal yang sihat dan pengawalan dalam organisasi.

Sifat berhati-hati adalah satu contoh untuk pengendalian diri. Goleman (2000) menyatakan bahawa individu yang berhati-hati “memenuhi komitmen dan menepati janji, bertanggungjawab, mempunyai perancangan dan serius dalam kerja mereka”. Walau bagaimanapun, dapatan kajian menunjukkan bahawa sifat berhati-hati mempunyai kolerasi positif paling kuat dengan latihan dan prestasi kerja (Barrick & Mount, 2001). Penemuan ini amat berharga kepada golongan pendidik kerana mereka dapat memahami perilaku dan sikap pelajar.

Penyesuaian adalah keupayaan seseorang individu untuk mengubahsuai tindakan ketika menerima maklumat baru. Goleman (2000) menegaskan bahawa individu-individu yang mampu menyesuaikan diri dapat melakukan perkara-perkara berikut:

- 1) Mengendalikan pelbagai tuntutan, pemilikan dan perubahan.
- 2) Dapat menyesuaikan respons dan taktik dengan keadaan yang sentiasa berubah.
- 3) Fleksibel dalam melihat sesuatu perkara .

Plunkett dan Attner (1997) menyatakan untuk menjadi adaptif seseorang individu memerlukan tenaga, komitmen, dan perhatian. Oleh itu, kemampuan menyesuaikan

diri sebagai kecerdasan peribadi boleh berubah di antara rumah, tempat kerja, dan bilik darjah. Unsur kompetensi kawalan sendiri yang terakhir ialah inovasi. Goleman (2000) menjelaskan bahawa individu yang inovatif “mencari idea baru daripada pelbagai sumber, menyelesaikan masalah, menghasilkan idea dan perspektif baru serta risiko dalam pemikiran mereka”.

Dimensi ketiga dalam rangka kompetensi emosi Goleman ialah motivasi. Ia terdiri daripada dorongan prestasi, komitmen, inisiatif, dan optimisme. Goleman (2000) menyatakan bahawa individu yang mempunyai kompetensi dorongan prestasi menunjukkan perlakuan berikut:

- 1) Berorientasikan hasil dan mempunyai dorongan yang tinggi untuk mencapai tujuan dan piawainya
- 2) Menentukan tujuan yang mencabar dan mengambil risiko.
- 3) Mencari maklumat untuk mengurangkan ketidakpastian dan mencari jalan untuk penambahbaikan
- 4) Belajar untuk memperbaiki prestasi.

Komitmen merujuk kepada sejauh mana seseorang individu terlibat dalam apa pun yang dilakukan. Goleman (2000) menekankan bahawa orang yang mempunyai kompetensi ini boleh membuat pengorbanan dengan mudah bagi mencapai tujuan organisasi atau menjayakan sesuatu tugas kumpulan. Komitmen seseorang kepada tujuan, objektif dan program atau projek akademik adalah penting untuk menentukan kejayaan sesebuah organisasi.

Inisiatif adalah satu kualiti bagi pendidik, ibu bapa, dan pemimpin. Goleman menjelaskan bahawa orang yang berinisiatif biasanya mempunyai ciri-ciri berikut:

- 1) Bersedia untuk merebut peluang.
- 2) Mengejar pencapaian yang lebih tinggi daripada yang ditentukan.
- 3) Mengelakkan birokrasi dan melanggar peraturan apabila diperlukan untuk menyiapkan kerja.
- 4) Memobilisasikan orang lain melalui usaha-usaha yang bersungguh-sungguh dan luar biasa .

Kompetensi motivasi yang terakhir adalah optimistik. Optimistik adalah kebolehan untuk menjangka keputusan pada tindakan dan perkara yang terbaik. Goleman (2007) menegaskan bahawa optimistik juga dapat meramalkan kejayaan akademik serta penting kepada psikologis dan para pengurus perniagaan untuk menghasilkan tahap prestasi tertinggi dalam kalangan pelajar atau pekerja mereka.

(b) Kompetensi Sosial

Dimensi kesedaran sosial adalah aspek penting dalam kecerdasan emosi dan merupakan satu kesedaran terhadap keadaan emosi, kehendak dan keperluan orang lain. Ioannidou dan Konstantikaki (2008) mendapati bahawa orang yang berempati mungkin akan dapat membantu orang lain yang memerlukan bantuan kerana mereka dapat merasai kesulitan orang lain. Goleman (2000) menjelaskan bahawa kesedaran sosial mengandungi kompetensi berikut: memahami dan memajukan orang lain, berorientasikan perkhidmatan, meningkatkan kepelbagaian, dan kesedaran terhadap politik. Contohnya, orang yang mendapat skor yang tinggi dalam empati lebih

menghormati orang lain dan mereka lebih memahami pelbagai pandangan (Cherniss & Alder, 2000). Orang yang berempati dapat membaca ungkapan, nada suara, dan petunjuk emosi lebih baik daripada orang lain. Hasilnya, individu yang berempati akan dapat membina hubungan yang lebih rapat, atau memaparkan perilaku altruistik.

Dimensi terakhir bagi rangka kecerdasan emosi Goleman ialah kemahiran sosial yang merangkumi kualiti pengaruh, komunikasi, pengurusan konflik, kepimpinan, pemangkin perubahan, pembinaan hubungan, kolaborasi dan kemampuan berpasukan. Individu yang cerdas emosinya akan dapat mengembangkan hubungan interpersonal melalui penggunaan kemahiran sosial. Perkembangan kemahiran-kemahiran sosial ini pada tahap awal dapat membantu individu dalam bidang akademik dan cabaran pada masa depan dengan lebih baik. Pada hakikatnya, kualiti kecerdasan kemahiran sosial ini akan menambah nilai di bilik darjah, tempat kerja, dan perkembangan diri.

2.4.3 Teori Kecerdasan Emosi Bar-On

Bar-On merupakan individu utama yang mempunyai kaitan rapat dengan kecerdasan emosi. Beliau merupakan seorang ahli psikologi klinikal yang memperkenalkan istilah Kecerdasan Emosi (EQ) dan telah mencipta inventori pengukuran kecerdasan emosi (EQ-i). EQ-i merupakan ujian yang pertama dalam bidang kecerdasan emosi dan telah diterbitkan serta dikaji di "*Buros Mental Measurement Yearbook (1999)*". Menurut teori Bar On, kecerdasan emosi dan sosial adalah saling berkaitan. Justeru kemahiran akan menjadi penentu kepada tahap keberkesanan untuk memahami dan

mengekspresikan diri, memahami orang lain serta hal-hal yang berhubungan dengan mereka (Bar-On,*et al.*, 2006). Bar-On menegaskan bahawa adalah mustahil untuk memisahkan kepelbagaian bentuk kecerdasan yang bukan kognitif dan berpendapat kecerdasan emosi seseorang individu adalah hasil daripada lima skala utama iaitu (a) intrapersonal (b) interpersonal (c) pengurusan stres (d) penyesuaian sendiri dan (e) *general mood*.

Komponen-komponen dalam model ini telah dijelaskan dengan sokongan yang kukuh daripada kajian-kajian berkaitan dengan perubatan dan sains tingkah laku. Matlamatnya adalah untuk memastikan komponen ini mempunyai definisi yang mudah difahami dan tidak abstrak. Skala pertama iaitu komponen intrapersonal merujuk kepada penilaian dalaman diri seseorang. Komponen tersebut mempunyai 5 subskala iaitu (a) penilaian sendiri (b) kesedaran sendiri (c) berdikari (d) keasertifan dan (e) penghayatan sendiri. Merujuk kepada Bar-On (2004) penilaian sendiri adalah berkaitan dengan penerimaan dan harga diri. Ia merupakan kemampuan untuk menerima keterbatasan seseorang dan untuk melihat kemungkinan yang berlaku pada diri sendiri. Justeru harga diri seseorang merupakan asas kepada komponen ini.

Aspek kedua adalah kesedaran emosi sendiri. Ia merupakan keupayaan seseorang menyedari dan mengenali emosinya sendiri. Komponen ketiga ialah ketegasan atau asertif di mana seseorang individu itu mampu untuk mengekspresikan perasaannya secara terbuka tanpa kekasaran atau agresif. Berdikari adalah sub skala keempat yang berkaitan dengan arahan sendiri dan kawalan sendiri. Individu yang berdikari

lebih mampu membuat keputusan sendiri serta boleh saling bekerjasama. Ini tidak bermakna mereka bergantung pada orang lain. Penghayatan sendiri merupakan sub skala yang kelima dan kemampuan ini adalah berkaitan dengan cara merealisasikan potensi dalam kehidupan seseorang.

Skala kedua dalam EQ-i adalah interpersonal. Ia dibahagikan kepada tiga sub-skala iaitu (a) empati (b) tanggungjawab sosial dan (c) hubungan interpersonal. Empati ialah kemampuan untuk memahami dan mengambil tahu perasaan orang lain. Rasa empati dalam diri individu akan dapat membantunya memahami emosi individu lain dengan lebih mudah. Tanggungjawab sosial adalah sub skala kedua. Seseorang yang ada tanggungjawab sosial akan bekerjasama dan memberikan sumbangan yang lebih besar kepada masyarakat. Mereka juga akan bertanggungjawab dan mempunyai kesedaran tentang masyarakat serta perihatin terhadap orang lain. Akhirnya sub skala hubungan interpersonal iaitu merujuk kepada kemampuan individu untuk membentuk hubungan yang saling memuaskan. Individu yang mempunyai kemahiran hubungan interpersonal yang kuat memiliki sifat keakraban, sikap terbuka dan menyenangkan orang lain.

Pengurusan stres ialah bahagian ketiga dari EQ-i. Skala pengurusan stres ini dibahagikan kepada toleransi stres dan kawalan impuls. Toleransi stres ialah kemampuan untuk menguruskan sesuatu situasi yang sukar bagi individu. Individu yang menunjukkan toleransi ini mempunyai kekuatan ego yang baik dan cenderung untuk menangani situasi tanpa membiarkan emosi tidak terkawal. Kebimbangan akan wujud ketika komponen ini tidak dapat berfungsi dengan baik. Sub skala

berikutnya adalah kawalan impuls iaitu kemampuan untuk menunda atau menolak dorongan serta godaan. Individu yang mempunyai kawalan impuls yang tinggi adalah lebih sabar dan jarang bertindakbalas. Adaptasi atau penyesuaian merupakan bahagian utama yang keempat dari EQ-i. Sub skala komponen ini merangkumi (a) pengujian realiti (b) fleksibel dan (c) penyelesaian masalah. Pengujian realiti adalah satu kemampuan untuk menilai persamaan antara objektif dan apa yang dialami oleh individu (Bar-On, 2004). Individu-individu yang memiliki ciri ini adalah seorang yang pragmatik, objektif dan boleh menentukan apa yang terjadi di sekitar mereka.

Fleksibel pula merujuk kepada sifat seseorang yang mampu mengatur emosi dan tingkah lakunya terhadap perubahan persekitaran. Orang yang mendapat skor tinggi akan dapat belajar perkara-perkara baru dengan mudah, terbuka untuk menerima idea-idea baru dan mampu bertindakbalas terhadap perubahan tanpa banyak karenah. Sub skala terakhir ialah penyelesaian masalah iaitu kemampuan untuk mengenal pasti masalah dan kemudian mencadangkan penyelesaiannya. Individu yang mempunyai kemampuan ini yang tinggi akan menjadi lebih teliti dan sistematik dalam penyelesaian masalah.

Skala yang kelima pada EQ-i dikenali sebagai perasaan umum (*general mood*). Komponen-komponennya adalah lebih berkait dengan motivasi diri. Optimistik merupakan sub komponen yang pertama. Ia adalah kemampuan untuk membina harapan dan mengekalkan pandangan yang positif terhadap kehidupan. Individu yang kurang optimis berkemungkinan akan menjadi pesimis dan boleh membawa

kepada gejala kemurungan. Sub skala terakhir ialah keceriaan atau kebahagiaan, yaitu kemampuan untuk merasa berpuas hati dengan kehidupan seseorang dan untuk berseronok.

2.4.4 Perbandingan Antara Model-Model Kecerdasan Emosi

	Bar-On (1997)	Golemen (1998)	Mayer <i>et al.</i>(2000)
Definisi	<p>Kecerdasan emosi dan social</p> <p>Kecerdasan sosial-emosi adalah merupakan persilangan antara kompetensi sosial dan emosi. Kemahiran dan peranan fasilitator yang menentukan bagaimanapun efektifnya kita memahami orang lain dan berhubung dengan mereka dan menangani permasalahan seharian. (Bar – On, 2004)</p>	<p>Kecerdasan emosi berasaskan teori prestasi</p> <p>Menumpukan kepada kecerdasan emosi sebagai satu teori prestasi. Kompetensi emosi adalah keupayaan yang berdasarkan kepada kecerdasan emosi yang menghasilkan prestasi kerja yang menonjol. (Golemen, 2007)</p>	<p>Kecerdasan emosi</p> <p>Keupayaan untuk menyatakan alasan mengenai emosi bagi mengembangkan pemikiran. Ini termasuk keupayaan menangani dan menjana emosi dengan tepat supaya dapat membantu pemikiran, memahami emosi dan pengetahuan serta untuk membuat reflektif bagi membantu perkembangan emosi dan intelektual (Mayer, et al., 2004)</p>
Rangka Teoritikal: Konsep asas	Kompetensi emosional dan sosial	Kompetensi emosional.	Intergrasi emosi dan kecerdasan.
Kunci konsep	a. Mengenalpasti, memahami dan menjelaskan emosi dan	a. Kesedaran sendiri. b. Kesedaran sosial.	a. Persepsi emosi b. Penggunaan emosi c. Kefahaman emosi d. Pengurusan emosi

	perasaan. b. Memahami bagaimana seseorang merasai sesuatu dan kaitan dengannya. c. Mengurus dan mengawal emosi. d. Pertukaran, penyesuaian dan penyelesaian masalah individu dan interpersonal. e. Menjana kesan yang positif dan menjadi motivasi sendiri.	c. Pengurusan sendiri. d. Pengurusan perhubungan.	
Pengukuran:			
i. Instrumen	<i>“Emotional Quotion Inventory (EQ-i)”</i>	<i>“Emotional Competency Inventory. (ECI)”</i>	<i>“Mayer-Salovey-Caruso-Emotional-Intelligence Test. (MSCEIT)”</i>
ii. Jenis Ujian	<i>“Self report”</i>	<i>“360 assessment tool; self/other report”.</i>	<i>“Performance/ability”.</i>
iii. Jumlah item	133	110	141
iv. Sub skala/ kelompok	Intrapersonal Interpersonal Penyesuaian Pengurusan stress Mood am	Kesedaran sendiri Pengurusan sendiri Kesedaran sosial Pengurusan perhubungan	Persepsi emosi Penggunaan emosi Kefahaman emosi Pengurusan emosi
v. Penilaian	Mengukur tingkah laku kecerdasan emosi dan sosial	Menilai kompetensi emosi dan sosial	Mengukur keupayaan untuk melaksanakan tugas dan penyelesaian masalah emosi.
vi. Cadangan penggunaan oleh pentiori	Bidang pendidikan, kesihatan dan pembangunan organisasi	Pembangunan	Merekrut pekerja baru, pembangunan dan latihan, rekabentuk klinikal dan pendidikan

Rajah 2.1. Perbandingan Antara Model-Model Kecerdasan Emosi

2.5 Kajian-kajian Kecerdasan Emosi

Kecerdasan emosi adalah kemampuan untuk mengenal pasti, menilai dan mengawal emosi diri sendiri dan orang lain. Kajian kecerdasan oleh Thorndike dan Stein (1937) telah mengkategorikannya kepada tiga aspek iaitu kecerdasan sosial, kecerdasan konkrit dan kecerdasan abstrak. Mereka menjelaskan konsep kecerdasan sosial adalah sebagai satu kemampuan untuk bersama-sama dengan orang lain. Weehsler (1940) turut mendapati komponen-komponen afektif dalam kecerdasan emosi merupakan keutamaan yang perlu untuk mencapai kejayaan dalam kehidupan, manakala Maslow (1950) telah meneliti bagaimana manusia boleh membina kekuatan dalam emosi mereka dan pencapaian dari segi masalah kesihatan dan soal kebahagiaan hidup. Seterusnya Gardner (1975) telah memperkenalkan konsep kecerdasan pelbagaian khususnya dari aspek interpersonal dan intrapersonal. Kedua-dua domain ini telah dijadikan asas dalam kajian kecerdasan emosi seterusnya.

Konsep-konsep tersebut tidak hanya memberi tumpuan kepada orientasi kognitif semata-mata tetapi mencadangkan “*Emotional Quotient (EQ)*” adalah pelengkap kepada kecerdasan intelek kerana ia mempunyai hubungan dengan persepsi dan emosi individu dan terdapat aspek kecerdasan lain yang penting dan ia tidak bergantung kepada kecerdasan intelek. Salah satu aspek kecerdasan tersebut yang mula menyumbangkan bukti saintifik kepada kejayaan ialah kecerdasan emosi (Mohd Kamal, 2004).

Selain itu, konsep kecerdasan emosi telah mulai dipopularkan oleh (Golemen, 1995) serta diletakkan pada muka hadapan majalah TIME (Mayer & Cobb, 2000).

Paparan *google* pula menunjukkan wujud peningkatan dalam rujukan ilmiah berkaitan kecerdasan emosi sebanyak 57,000 kali antara tahun 1995 hingga 2000, 121,000 antara tahun 2001 hingga 2006 dan 162,000 antara tahun 2007 hingga 2012 (Schutte, *et al.*, 2013). Implikasinya kontrak kecerdasan emosi telah menjadi satu kajian yang luas dan dilaksanakan dalam pelbagai bidang seperti psikologi, psikiatri, perniagaan, pendidikan, perubatan, sains sukan dan sains komputer (Arora, *et al.*, 2010; Ashkanny & Humphrey, 2010; Joseph & Newman, 2010; Kumar & Sharma, 2012; O'Boyle, *et al.*, 2011; Mayer, *et al.*, 2008; Martini, Ramalho & Mawin, 2010; Song, *et al.*, 2010).

Hasilnya, kebanyakan individu daripada pelbagai profesion sama ada pendidikan, psikologi, sumber manusia dan eksekutif telah menggunakan kecerdasan ini dalam praktis harian mereka (Brackett, Rivers & Salovey, 2011). Menurut Goleman (2007) kecerdasan emosi amat sesuai dengan bidang perguruan kerana guru-guru yang memiliki kecerdasan emosi yang tinggi akan dapat membentuk kesejahteraan fizikal dan psikologi ketika proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah (Powell & Powell, 2010) di mana ianya akan merujuk kepada empati, penyelesaian masalah, fleksibiliti, toleransi terhadap stres, kebolehpercayaan dan kepimpinan (Ishak, 2004 & Bar – On, 2012).

Oleh itu telah wujud kajian-kajian yang dilakukan untuk menentukan hubungan dan pengaruh kecerdasan emosi ke atas variabel-variabel tertentu seperti stres kerja (Ahsan & Sumera, 2012; Anuradha, 2013; Gurol, 2008), komitmen organisasi, kepuasan kerja dan *burnout* (Anari & Nahid, 2012; Brackett, *et al.*, 2010; Doflan,

2009; Mousavi, *et al.*, 2012; Yahyazadeh Jeloudar, *et al.*, 2012), serta pendekatan di dalam pengurusan kelas dan tahap kecerdasan emosi guru (Moafian & Ghenizadeh, 2010; Ural & Ural, 2012; Paul, *et al.*, 2012).

Perkataan emosi sebenarnya berasal daripada perkataan Greek *emovere* yang membawa maksud ” untuk keluar”. Emosi akan ditonjolkan keluar sebagai satu bentuk tingkah laku bagi tujuan memenuhi keperluan seseorang. Lantaran itu perasaan dan emosi seperti tangisan, sedih, ketakutan dan gelak ketawa mencorakkan warna kehidupan, membentuk sikap dan personaliti diri serta bergerak ke arah pembinaan kehidupan insan (Mohd Azhar, 2008).

Justeru itu, Mayer dan Salovey (1990) telah merumuskan kecerdasan emosi sebagai sebahagian daripada kecerdasan sosial yang meliputi keupayaan untuk mengawal perasaan dan emosi diri dan orang lain, seterusnya dapat membezakan antara keduanya serta menggunakan maklumat-maklumat tersebut sebagai panduan berfikir dan bertindak. Sebaliknya Copper dan Sawaf (1997) mendapati kecerdasan emosi adalah kemampuan untuk mengesan, memahami dan menggunakan kepintaran emosi sebagai sumber tenaga dan pengaruh dalam kehidupan. Goleman (1998) meringkaskannya sebagai keupayaan untuk mengenal pasti perasaan, memotivasi dan menguruskan emosi diri dan orang lain serta membahagikannya kepada dua kompetensi iaitu personal dan sosial. Akhirnya Bar-On (2004) merumuskan kecerdasan emosi sebagai kecekapan emosional dan sosial individu berkaitan dengan diri dan orang lain untuk mengatasi permintaan serta tekanan daripada persekitaran.

Sebelumnya, Cooper dan Sawaf (1997) mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai satu kekuatan untuk mengesan, memahami dan mengaplikasi dengan berkesan ketajaman dan kuasa emosi sebagai satu sumber memotivasikan manusia, memberi maklumat, mengujudkan perhubungan dan pengaruh. Dulewicz dan Higgs (2000) pula menghujah kecerdasan emosi adalah kecerdasan mengenai kesedaran dan mengurus perasaan serta emosi diri, mempengaruhi orang lain, memotivasi dan mengimbangkan motivasi di samping memantau diri supaya mencapai intuisi, ketelitian serta tingkah laku beretika.

Hockenbury dan Hockenbury (2004), melaporkan bahawa emosi adalah satu keadaan psikologi yang rumit mengandungi pengalaman subjektif, tindak balas psikologikal dan tingkah laku serta tindak balas yang cepat, di samping ia memberi motivasi kepada individu untuk bertindak. Adalah jelas seperti mana dinyatakan oleh Gardner (1984) bahawa terdapat banyak cara untuk menggambarkan kecerdasan. Contohnya, seperti kecerdasan musikal, logik matematik, bahasa, kinestetik, ruang, interpersonal, intrapersonal dan naturalistik. Kecerdasan personal yang dikemukakan oleh Gardner iaitu kecerdasan interpersonal dan intrapersonal adalah pengetahuan mengenai diri sendiri dan berkaitan orang lain. Ramai penyelidik juga percaya pemboleh ubah selain keupayaan kognitif juga memberi kesan kepada pencapaian akademik (Bar-On, 2004; Goleman, 2000).

Mayer dan Salovey (1990) turut menekankan kecerdasan emosi sebagai kebolehan untuk memantau, menilai dan menjana emosi dalam proses pemikiran, membuat keputusan, memahami dan mengawal emosi dalam usaha memperkembangkan

kemahiran kognitif dan emosi. Ini bermakna, emosi merupakan satu keadaan yang dialami oleh seseorang manusia merangkumi perubahan fisiologi, diri dan psikologi. Perubahan ini melibatkan satu set tindak balas automatik, viseral iaitu meluap-luap dan komunikasi emosi seperti ekspresi muka, perkataan, isyarat dan tingkah laku yang dipaparkan oleh seseorang itu, sebaliknya individu yang normal dilihat mengalami situasi yang pelbagai dan berkehendakan reaksi bagi melahirkan emosi yang berbeza.

Kecerdasan emosi mempunyai kesan yang cukup kuat ke atas keputusan dan tingkah laku manusia. Justeru, Mayer dan Salovey (1990) telah membentuk konsep kecerdasan emosi yang bertujuan untuk menjelaskan pentingnya emosi dengan menyelaraskan dan menyokong idea tersebut dan bagaimana untuk memahami emosi sebenar (Ilkay & Esra 2012). Bar-On (2004) pula telah menggunakan istilah "*emotional-social intelligence*" dalam membincangkan tentang kecerdasan emosi dan menjelaskannya sebagai suatu rangkaian pengetahuan emosi dan kemampuan-kemampuan yang dapat mempengaruhi sepenuhnya individu untuk mengatasi masalah persekitaran secara efektif. Pandangan tersebut bersesuaian dengan kebolehan manusia untuk menangani perasaan sendiri dan emosi pada orang lain dalam kehidupan.

Seterusnya, beliau mencadangkan lima komponen kecerdasan emosi, iaitu intrapersonal, interpersonal, penyesuaian, pengurusan tekanan dan *mood* secara umum. Cadangan tersebut penting kerana ramai penyelidik berpendapat bahawa individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi boleh menjadi cemerlang

sama ada di bilik darjah atau tempat kerja yang lain (Bar-On, 1997; Goleman, 2000; Mayer, *et al.*, 2008). Ini kerana individu yang memiliki kecerdasan emosi yang sempurna akan lebih berjaya dalam kehidupan berbanding dengan mereka yang tinggi kecerdasan intelegnya. Kecerdasan emosi juga mempunyai keupayaan untuk memotivasikan diri, cekal dengan kegagalan serta mampu mengawal gerak hati (Ameriks, *et al.*, 2009). Goleman (1995) seterusnya menjelaskan tentang kecerdasan intelek dan kecerdasan emosi dan telah membezakan antara kedua-duanya untuk menentukan tahap kejayaan seseorang individu. Beliau berpendapat kecerdasan intelek hanya menyumbangkan 20% kepada kejayaan seseorang, manakala 80% bergantung kepada kecerdasan emosi individu tersebut.

Penyelidikan berkaitan emosi semakin berkembang setelah Goleman (1995) mempopularkan konstruk kompetensi emosi dalam bukunya '*Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*'. Goleman (2007) juga percaya kecerdasan emosi dapat membuktikan keupayaan seseorang individu untuk mengenal pasti perasaan sendiri serta perasaan orang lain, membentuk motivasi untuk mengurus emosi bagi diri sendiri dan membina hubungan dengan orang lain. Menurut Goleman (2007) kerangka kompetensi emosi mengandungi dua komponen utama iaitu:

- 1) Kompetensi personal
- 2) Kompetensi sosial.

Goleman (2007) telah membuat perubahan daripada cadangan asal yang dinyatakan dalam buku '*Working with Emotional Intelligence*' daripada 25 jenis kompetensi kepada 20 kompetensi sahaja. Kompetensi kesedaran sendiri melibatkan kesedaran

kendiri, motivasi, ketepatan penilaian sendiri dan keyakinan sendiri. Aspek pengurusan sendiri melibatkan kawalan sendiri, pengubahsuaian, kesedaran, kejujuran, daya usaha dan orientasi kejayaan manakala kesedaran sosial mengandungi unsur empati, berorientasikan perkhidmatan dan kesedaran organisasi. Kemahiran sosial pula terdiri daripada kepimpinan, pengaruh, pemangkin perubahan, komunikasi, pengurusan konflik, membina hubungan dan kerja berpasukan serta kolaborasi.

Pendidikan pada asasnya tertumpu kepada keperluan dan kejayaan dari aspek kognitif dan berlaku banyak perubahan apabila Maslow menyarankan keutamaan pendidikan yang afektif dengan berfokus kepada keperluan fisiologi, keselamatan, kasih sayang dan penghargaan sendiri. Aspek-aspek ini disokong oleh Carl Rogers (1951) yang menyarankan kepentingan perasaan dan kelebihan pendidikan yang berpusatkan pelajar serta prinsip pembelajaran yang berasaskan kebebasan. Heron (1992) pengasas pusat "*humanistic dan trenpersonal*", psikologis di *University of Surrey* pula telah mengemukakan satu teori manusia yang radikal dengan membezakan perasaan dengan emosi yang menjadi ciri utama dalam diri manusia. Selain itu pandangan bahawa pembelajaran individu lebih berasaskan kepada emosi dan perasaanya telah mendapat perhatian oleh beberapa tokoh yang lain. Antaranya, Buzan (2001) dengan "*Spiritual Intelligence*", Stoltz (2000) dengan konsep '*adversity quotient*' serta Goleman (1995) tanpa ragu-ragu mencadangkan kognitif sahaja tidak menjamin kejayaan dalam bilik darjah atau dalam kehidupan seharian.

Kecerdasan emosi dalam dunia akademik mula diperkenalkan oleh Mayer dan Salovey pada tahun 1990 yang menekankan kepada ciri-ciri interpersonal dan intrapersonal seperti mana cadangan awal oleh Gardner (1978). Bagi mereka kecerdasan emosi tentunya satu kemampuan untuk mengenal pasti makna emosi dan memberi sebab semasa menyelesaikan masalah, keupayaan menanggapi emosi, penyesuaian perasaan berkaitan emosi, memahami setiap maklumat emosi dan berkeupayaan menguruskannya (Mayer & Salovey, 2004). Empat bidang teras kecerdasan emosi yang diperkenalkan oleh Mayer dan Salovey (2004), ialah :

- 1) mengenal emosi.
- 2) menggunakan emosi
- 3) memahami emosi
- 4) mengurus emosi.

Walau bagaimanapun, Goleman (1998) percaya dan yakin bahawa “*Emotional Competence Inventory*” adalah lebih sesuai digunakan untuk pembentukan diri individu dan organisasi serta boleh dilaksanakan melalui aktiviti-aktiviti latihan. Justeru itu tidak hairanlah jika lebih daripada 700 buah sekolah di Amerika Syarikat telah memperkenalkan program pembelajaran emosi yang dirangka bagi mengajar pelajar kemahiran-kemahiran sosio emosi (Sulaiman & Shaikh, 2006). Pembelajaran emosi ini melibatkan prosedur dan kaedah yang telah dibina secara sistematik untuk mempertingkatkan kecerdasan tersebut dalam kalangan pelajar-pelajar.

Ross, Powell dan Elias (2002) menekankan peri pentingnya pembangunan kemahiran-kemahiran dalam pembinaan emosi untuk membantu golongan pelajar

menghadapi pelbagai perlakuan yang berisiko tinggi. Untuk mencapai matlamat ini pelajar telah dibimbing bagaimana membuat keputusan dengan bermakna, memahami perasaan sendiri dan orang lain, mendengar dengan jelas, berkomunikasi secara efektif dan menghormati perbezaan yang wujud antara mereka.

Hasil kajian juga mendapati kemampuan individu untuk memahami dan menguruskan emosi boleh meningkatkan prestasi kerja mereka (Ashforth & Humphrey, 1995). Pandangan ini disokong oleh Goleman (1999) kerana kecerdasan emosi juga mempunyai kaitan dengan peningkatan prestasi pekerjaan yang dilakukan. Bar-On (2000) percaya bahawa kecerdasan emosi individu memiliki kekuatan dan kemahiran yang dapat mempengaruhi keupayaan untuk menguasai persekitaran yang mana boleh memberi kesan kepada kesejahteraan psikologi dan meningkatkan produktiviti individu. Oleh itu kecerdasan emosi sangat penting kepada golongan pendidik kerana ianya dapat meningkatkan perhatian murid untuk meningkatkan daya ingatan dan melalui proses pembelajaran yang lebih bermakna di dalam bilik darjah (Bhadouria, 2013).

Mayer dan Geher (1996) dalam kajian mereka berpendapat individu yang memiliki hubungan perasaan akan lebih memahami implikasi emosi dalam pemikiran mereka dan mudah menyelesaikan setiap permasalahan. Tujuan ini akan menjadi lebih bermakna sekiranya individu yang memiliki kecerdasan emosi boleh memahami dan menzahirkan ciri-ciri sosial ketika melaksanakan tugas atau tanggungjawabnya dalam kehidupan secara efektif (Elias, Zinns & Wiesberg, 1997). Justeru seseorang guru yang memiliki kecerdasan emosi yang tinggi lebih berkemampuan

menyelesaikan masalah pelajar kerana dalam dirinya memiliki sifat empati dan kemahiran sosial yang baik (Goleman, 2000). Kajian di Jordan oleh Saadi (dalam Muhammad Idham, *et al.*, 2010) mendapati kanak-kanak tidak akan dapat mencapai matlamat pembelajaran sepenuhnya jika tidak dibelai dengan kasih sayang dan empati.

Dapatan kajian oleh Skovholt dan D'Rozario (2006) mendedahkan bahawa salah satu nilai yang membina kestabilan emosi ialah kasih sayang. Penyayang adalah merupakan salah satu nilai yang disarankan dalam nilai utama etika kerja Kementerian Pendidikan Malaysia (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002). Nilai penyayang dimaksudkan sebagai perasaan dan perlakuan yang menunjukkan sikap memahami, menghargai dan mengambil berat. Contohnya, seperti bersifat pemaaf dan penyayang, tidak berdendam, tidak sombong atau meninggikan diri. Seseorang guru yang penyayang disarankan supaya menghormati orang lain tanpa prasangka, bertimbang rasa dan sentiasa mementingkan tugas harian. Mereka juga mestilah menjadikan organisasi sekolah seperti sebuah keluarga yang penuh dengan kemesraan, bersifat simpati dan empati dalam menjalankan tugas (Noriah, *et al.*, 2003).

Di samping itu, guru juga perlu berinteraksi secara fizikal dan emosi dengan pelajarnya ketika proses pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas supaya dapat mewujudkan perasaan hormat menghormati antara mereka (Mohd Najib, *et al.*, 2002; Newton & Newton, 2001). Polloway, Patton dan Serna (2001) turut mengakui kepentingan kemahiran sosial kepada guru yang bertanggungjawab mengajar dan

melatih pelajarnya di sekolah. Justeru kebolehan guru berinteraksi dengan pelajarnya lebih banyak dipengaruhi oleh keadaan emosi guru itu sendiri. Ini kerana guru-guru yang memiliki tahap kecerdasan emosi yang tinggi mampu menguruskan pelajar-pelajar mereka dengan penuh perhatian dan kasih sayang, mempamerkan personaliti yang seimbang, bermotivasi dan dapat mengekalkan prestasi serta kepimpinan yang tinggi (Maherana & Rathod, 2013).

Cabaran dan kekangannya seperti dinyatakan oleh Noriah (2005), bahawa profesion perguruan merupakan satu profesion yang tidak mempunyai perbezaan yang jelas antara masa bekerja dan masa tidak bekerja. Di samping mengajar pada waktu pagi, guru juga dikehendaki datang ke sekolah pada waktu petang, hujung minggu dan hari-hari cuti untuk melaksanakan aktiviti kokurikulum. Selain itu, seseorang guru juga akan memikul tugas yang kompleks dan penuh dengan cabaran. Mereka bukan sahaja bertugas sebagai tenaga pengajar, tetapi juga perlu melakukan kerja-kerja lain seperti pentadbiran, perkeranian, menjalankan kegiatan kokurikulum serta melibatkan diri dalam Persatuan Ibu Bapa dan Guru (PIBG) (Norasmah, Mohammed Sani & Zamri, 2007).

Hasil kajian Mohd Kamal, (2004) dan Ramakrishna, (2013) menunjukkan bahawa terdapat keperluan membina kemahiran kompetensi sosial yang tinggi bagi guru novis kerana mereka boleh menggunakan kemahiran tersebut untuk memahami jiwa pelajar serta melaksanakan tugas di bilik darjah dengan cemerlang. Kajian Noriah, Zuria dan Siti Rohayah (2006) mendapati guru-guru di Malaysia mempunyai skor kecerdasan emosi yang tinggi bagi dimensi-dimensi spiritual dan regulasi sendiri

tetapi paling rendah dalam kemahiran sosial. Dapatan kajian ini sangat menarik kerana sebagai guru, kemahiran sosial amatlah penting dan merupakan kemahiran yang asas. Jika seseorang guru tidak mempunyai kemahiran sosial seperti bertanya khabar, membimbing, memahami dan memaafkan pelajar akan menyebabkan proses pengajaran dan pembelajaran terjejas dalam jangka masa tertentu (Noriah, *et al.* 2003).

Selaras dengan teori Goleman (1998) yang menyatakan bahawa terdapat bukti kecerdasan emosi begitu dominan mempengaruhi kecerdasan intelektual dalam banyak aspek kehidupan manusia. Justeru, Muhammad Idham, Zamri dan Melor (2010) berpendapat pembinaan kecerdasan emosi kepada guru pelatih di Institut Pendidikan Guru dan universiti amat penting sebagai persediaan kepada mereka untuk menjadi guru di sekolah nanti. Ini terbukti dengan tindakan Kementerian Pendidikan Britain dalam "*Curriculum 2000*" di mana mereka telah mengarahkan polisi ke arah perkembangan sosial dan personaliti remaja di samping mengkehendaki setiap guru supaya mencapai kesihatan emosi yang telah ditetapkan. Polisi ini dilihat dapat memberikan implikasi dari aspek pembangunan kurikulum kecerdasan emosi, pembangunan kecerdasan emosi pentadbir dan guru serta penggunaan kecerdasan emosi sebagai peramal kejayaan pendidikan. Ini kerana dengan adanya proses penyesuaian dalam pengurusan emosi akan dapat meningkatkan motivasi sendiri dan keberkesanan bekerja dalam kalangan guru-guru (Krishnamurthy & Varalakshmi, 2011).

Cooper dan Sawaf (1997) telah menyimpulkan dalam kajian mereka bahawa individu yang memiliki ketahanan emosi yang baik berupaya menguruskan emosi diri dan orang lain. Tentunya, mereka akan dapat memahami sebab wujudnya tekanan dan mampu mengendalikannya. Mereka juga mendapati individu yang mempunyai ketahanan emosi yang tinggi di tempat kerja boleh mencapai kepuasan kerja berbanding individu yang tidak mempunyai ketahanan emosi. Laporan oleh “*Centre for Creative Leadership*” (1994) mendapati individu yang kurang jelas terhadap tahap kecerdasan emosi mereka tidak akan berkeupayaan mengurus masalah peribadi, tidak berpuas hati terhadap kepimpinan dan tidak dapat menyesuaikan diri bila berlaku perubahan.

Seterusnya Kauts dan Saroj (2012) dalam kajian mereka ke atas 600 orang responden yang terdiri daripada guru-guru sekolah menengah untuk mengenal pasti hubungan di antara kecerdasan emosi, keberkesanan kerja dan stres mendapati guru-guru yang memiliki kecerdasan emosi yang tinggi menunjukkan stres kerja yang rendah manakala keberkesanannya dalam bekerja akan meningkat. Sebaliknya guru-guru dengan kecerdasan emosi yang rendah akan menyebabkan stresnya tinggi serta rendah dari segi keberkesanannya. Ini membuktikan bahawa kecerdasan emosi berkeupayaan membantu untuk mengurangkan tahap stres dalam kalangan guru dan mempertingkatkan keberkesanan bekerja.

Hasil kajian juga mendapati individu yang memiliki kecerdasan emosi yang tinggi akan melakukan sesuatu pekerjaan dengan lebih baik dan berpuas hati dengan tindakannya (Tischler, *et al.*, 2002) manakala seseorang yang mampu menguruskan

dirinya sendiri (Bandura, 1976) dan memiliki sifat cermat serta teliti (Barrick, Mount & Judge, 2001) cenderung untuk menjadi lebih produktif. Ini kerana guru-guru yang memilki kecerdasan emosi yang tinggi berkemampuan untuk mengenal pasti, menilai dan mengawal emosi diri sendiri, rakan-rakan sekerja dan pelajar secara umumnya (Arvind, Soofi & Ruwaiya, 2013). Bagaimanapun, Mohd. Najib (2000) mendapati wujud ketidakseimbangan dalam dimensi kecerdasan emosi di mana keupayaan motivasi sendiri dan mengenal emosi sendiri sering berada pada tahap yang lebih tinggi berbanding keupayaan mengendalikan perhubungan.

Sebaliknya kajian yang dilakukan oleh Asliza Awang (2004) menjelaskan wujudnya hubungan di antara kecerdasan emosi dengan kepuasan kerja dan komitmen terhadap kerjaya serta menunjukkan kecerdasan emosi guru-guru dan komitmen terhadap kerjaya berada pada tahap yang tinggi manakala tahap kepuasan kerja adalah sederhana. Mausavi, Yarmohamadi, Nasrat dan Tarasi (2012) dalam kajiannya terhadap 215 orang guru pendidikan jasmani juga mendapati wujud hubungan yang positif dan signifikan di antara kecerdasan emosi, terutamanya bagi aspek kemahiran sosial, empati dan motivasi dengan kepuasan kerja dan komitmen organisasi. Hung dan Huan (2013) turut menyarankan dapatan yang sama berkaitan aspek-aspek tersebut. Mereka berpendapat bahawa kepuasan kerja dan komitmen guru-guru ini dapat ditingkatkan melalui latihan dan penambahbaikan kecerdasan emosi.

Guru yang menjalin hubungan baik dengan pelajar, boleh membimbing dan membantu mereka dalam pelajaran kerana sikap mesra kepada pelajar akan dapat menarik minat mereka untuk belajar. Guru juga mesti bijak mengendalikan emosi

mereka dengan mengkaji persekitaran pelajar supaya boleh mencetuskan minat pelajar terhadap mata pelajaran yang diajar. Parker (1990) melaporkan terdapat guru yang mempunyai emosi negatif semasa pergaulan dengan guru-guru lain. Ini kerana mereka sentiasa berdepan dengan masalah apabila menjalankan tugas di sekolah. Ia bermula dari rasa rendah diri diikuti oleh sikap menjauhkan diri dari rakan sekerja, kemurungan, masalah bersosial, bertindak balas secara agresif dan akhirnya menjejaskan proses pengajaran dan pembelajaran mereka di bilik darjah. Hrvind dan Soofi (2013) turut mendapati guru-guru yang tidak mempunyai jati diri akan menjejaskan kualiti ilmu, manakala guru yang memiliki lebih kesedaran tentang emosi mampu memperlihatkan keberkesanan dari segi pedagogi serta berkeupayaan membuat penilaian dan kawalan emosi.

Bagi guru novis pula, Telena (2000) menyatakan mereka menerima kejutan apabila diberikan tanggungjawab mengendalikan kelas secara bersendirian. Hal ini disebabkan tanggungjawab mengendalikan kelas menjadi tugas mereka sepenuhnya tanpa bantuan seperti mana semasa dalam latihan mengajar mereka sentiasa didampingi oleh guru pembimbing. Justeru, guru ini perlu mempunyai kecerdasan emosi yang stabil sebagai persediaan berhadapan dengan disiplin pelajar di sekolah yang semakin mencabar serta ada kebijakan dalam membina hubungan baik dengan guru-guru lain, kakitangan sekolah, ibu bapa serta masyarakat.

Cooper dan Sawaf (1997) menyatakan terdapat perbezaan nyata di antara individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi dengan individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang rendah di mana individu yang tinggi kecerdasan emosinya

akan menjadi lebih sihat dan berjaya daripada mereka yang kurang berketerampilan emosinya (Maharena & Rathod, 2013). Ini kerana individu tersebut berkeyakinan tinggi, berinisiatif untuk menyelesaikan masalah, berfikiran waras dan bermatlamat.

Saranan yang serupa dijelaskan oleh Mayer dan Salovey (1990) yang berpendapat individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi akan lebih peka dan berkemampuan menilai perasaan orang lain. Mereka memiliki empati yang tinggi dalam kehidupan (Kelley & Caplan, 1993) dan didapati cemerlang dalam kemahiran interpersonal (Goleman 1998).

Namun demikian bagi guru-guru yang bermasalah terutamanya berkaitan dengan aspek psikologikal ianya telah mendapat perhatian sepenuhnya daripada Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM). Kertas kerja yang dihasilkan oleh Urusetia Jawatankuasa Induk Keutuhan Pengurusan pada 11/7/2000 telah mencadangkan diwujudkan jawatan kaunselor pentadbir untuk warga pendidik di semua Jabatan Pendidikan Negeri (JPN) dan Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) khususnya untuk membantu golongan guru sekiranya masalah tersebut mengganggu proses pengajaran dan pembelajaran.

\

2.6 Teori dan Model Stres

2.6.1 Model Stres Guru

Model ini dibentuk oleh Boyle, *et al.*, (1995) berasaskan kepada lima sumber yang mempengaruhi stres dalam kalangan guru. Lima sumber yang dimaksudkan ialah bebanan kerja '*(Workload)*', karenah pelajar '*(Student Misbehavior)*', pengiktirafan

professional ‘(*Professional Recognition*)’, sumber pengajaran ‘(*Classroom Resources*)’, perhubungan yang kurang baik dengan rakan sekerja ‘(*Poor Colleague Relations*)’. Mereka mendapati daripada kelima-lima faktor ini, bebanan kerja dan salah laku pelajar telah menjadi penyumbang utama kepada stres yang dialami oleh guru serta diikuti oleh faktor-faktor lain. Berdasarkan kepada kajian-kajian lepas juga didapati bahawa wujudnya pelbagai faktor lain yang menjadi penyumbang kepada stres di tempat kerja. Huraian bagi setiap faktor kajian adalah seperti berikut:

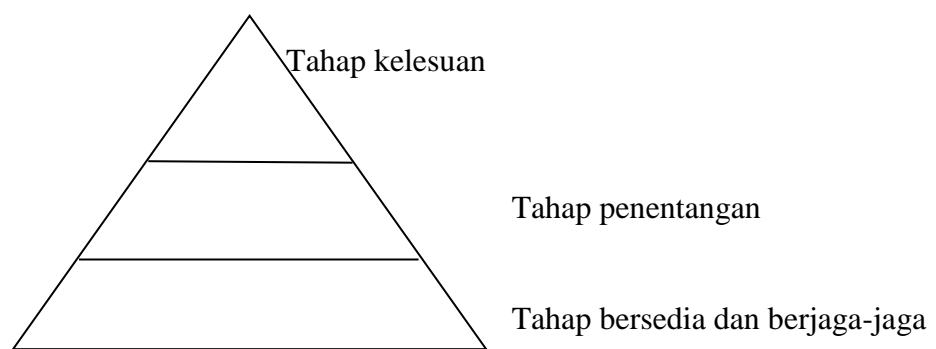
- 1) Bebanan kerja merujuk kepada keadaan tertekan apabila guru-guru diberikan tugas-tugas lain yang banyak selain daripada mengajar. Selain itu pengagihan tugas yang tidak saksama dan seimbang dalam kalangan guru juga telah menimbulkan rasa kurang puas hati. Contohnya, guru yang memegang jawatan penting seharusnya tidak diberikan jadual waktu yang padat, sama seperti guru-guru lain.
- 2) Karenah pelajar merupakan faktor utama yang menyebabkan guru menghadapi stres di sekolah. Sikap biadap atau tidak menghormati dan menghargai guru ketika guru sedang mengajar seperti membuat bising, berbual-bual, tidak membuat latihan yang diberikan selain keluar kelas tanpa kebenaran guru yang sedang mengajar telah menyebabkan tekanan emosi kepada guru.
- 3) Penghargaan berkaitan dengan kemungkinan guru-guru berasa tertekan dan kecewa apabila hasil pengorbanan mereka kurang dihargai oleh pihak pentadbir. Bagi guru-guru ini mereka telah mengajar dengan baik tetapi faktor-faktor lain telah menyebabkan mutu mata pelajaran guru itu merosot. Maka perkara ini perlu diambil kira oleh pihak pentadbir.

- 4) Kekangan masa dan sumber merujuk kepada aktiviti bulanan yang terlalu kerap telah menyebabkan guru-guru tidak berkesempatan untuk menghabiskan sukatan pelajaran kerana masa yang singkat contohnya ujian bulanan. Manakala kekurangan sumber seperti kekurangan bilik darjah, makmal komputer dan alat bantu mengajar menyebabkan guru-guru menjadi kurang bersemangat dan menjejaskan kualiti pengajarannya.
- 5) Hubungan yang kurang baik dengan rakan sekerja kerap berlaku di antara guru-guru biasa dengan pihak pentadbir contohnya ketua panitia atau ketua bidang. Selain itu wujudnya jurang komunikasi di antara guru lama dengan guru baru dan kurangnya rasa hormat menghormati di antara mereka ketika menjalankan tugas. Terdapat sebilangan guru yang suka mencampuradukkan urusan peribadi dengan tugas di sekolah dan boleh menjejaskan hubungan dalam kalangan guru-guru tersebut.

2.6.2 Teori Tingkah Laku dan Biologikal

Selye (1974) ialah pakar psikologi yang banyak mengkaji fenomena stres dan aspek biologi serta mengutarakan satu teori yang menarik mengenainya. Beliau mendefinisikan teori ini sebagai satu tindak balas yang tidak spesifik oleh tubuh terhadap apa-apa rangsangan atau permintaan. Tindak balas yang menjadi tumpuan kajiannya ini dikenali sebagai Sindrom Adaptasi Am (GAS). Sindrom ini dikatakan am kerana tindak balas yang dihasilkan oleh tubuh adalah sama kepada apa-apa bentuk rangsangan yang menyebabkan stres. Sindrom ini mempunyai proses adaptasi, kerana tubuh akan merangsang satu bentuk pertahanan yang membantu

untuk mengatasi masalah. Ia dinamakan sindrom kerana manifestasi reaksi adalah berkaitan di antara satu sama lain. Model ini telah dibina berdasarkan tiga tahap yang dialami oleh seseorang ketika menghadapi stres iaitu tahap bersedia dan berjaga-jaga (*Alarm Reaction*), tahap penentangan (*Stage of Resistance*) dan tahap kelesuan (*Stage of Exhaustion*).



Rajah 2.2. Model Tindak Balas Sindrom Penyesuaian Umum

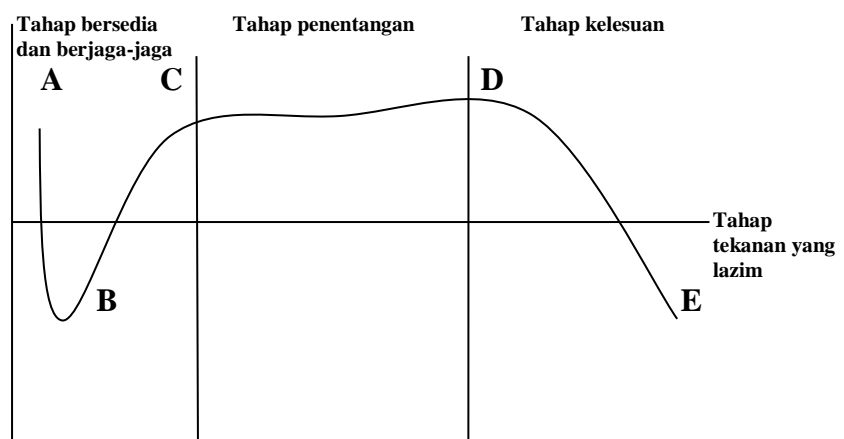
Sumber: Selye, H.(1974). “*Stress Without Distress*”. New York: Harper and Row.

Pada tahap bersedia dan berjaga-jaga, berlaku kewujudan stres untuk satu jangka masa yang menunjukkan tahap rintangan lebih rendah daripada normal. Peningkatan gangguan yang berlaku di dalam perut dalam jangka masa singkat akan menyebabkan meningkatnya tekanan darah. Seterusnya badan akan mengarahkan sumber pertahanan untuk mempertahankan diri. Sekiranya tindak balas pertahanan berjaya, keadaan kecemasan akan diatasi dan badan akan kembali normal.

Kebanyakan stres jangka pendek diselesaikan pada fasa ini. Stres jangka pendek seperti ini dikenali sebagai tindak balas stres yang kuat manakala pada tahap penentangan, sekiranya stres berterusan yang disebabkan oleh faktor-faktor di luar

kawalan organisasi atau pun tindak balas pertama tidak berjaya, badan akan mengalami satu perubahan berskala penuh.

Masalahnya, badan akan mengeluarkan banyak sumber untuk mengatasi stres ini di mana akan mengakibatkan pengurangan ketahanan dan tahap stres meningkat melebihi paras normal. Tanda-tanda emosi, respirasi dan denyutan jantung mula merosot, tetapi kandungan darah mengandungi hormon-hormon yang berkaitan dengan stres menyebabkan lebih banyak penyebab fizikal yang serius seperti ulser berlaku. Dalam tahap kelesuan, sekiranya stres tidak juga dapat dikawal, badan akan kehabisan tenaga dan mengalami keletihan. Ketahanan mungkin hilang keseluruhannya dan kematian akan berlaku selepas itu. Sebaliknya jika stres yang dihadapi itu berkurangan ataupun tubuh telah lazim dengan stres tersebut, maka keadaan tubuh akan kembali ke tahap sedia kala.



Arah jangka masa bagi Sindrom Penyesuaian Umum

Rajah 2.3. Tindakbalas terhadap stres berubah mengikut jangka masa penyebab stress. Sumber: Selye, H. (1974). "Stress Without Distress". New York : Harper and Row.

A – Organisma mengalami stres

B – Organisma mengalami renjatan, iaitu beberapa perubahan fisiologi akan berlaku.

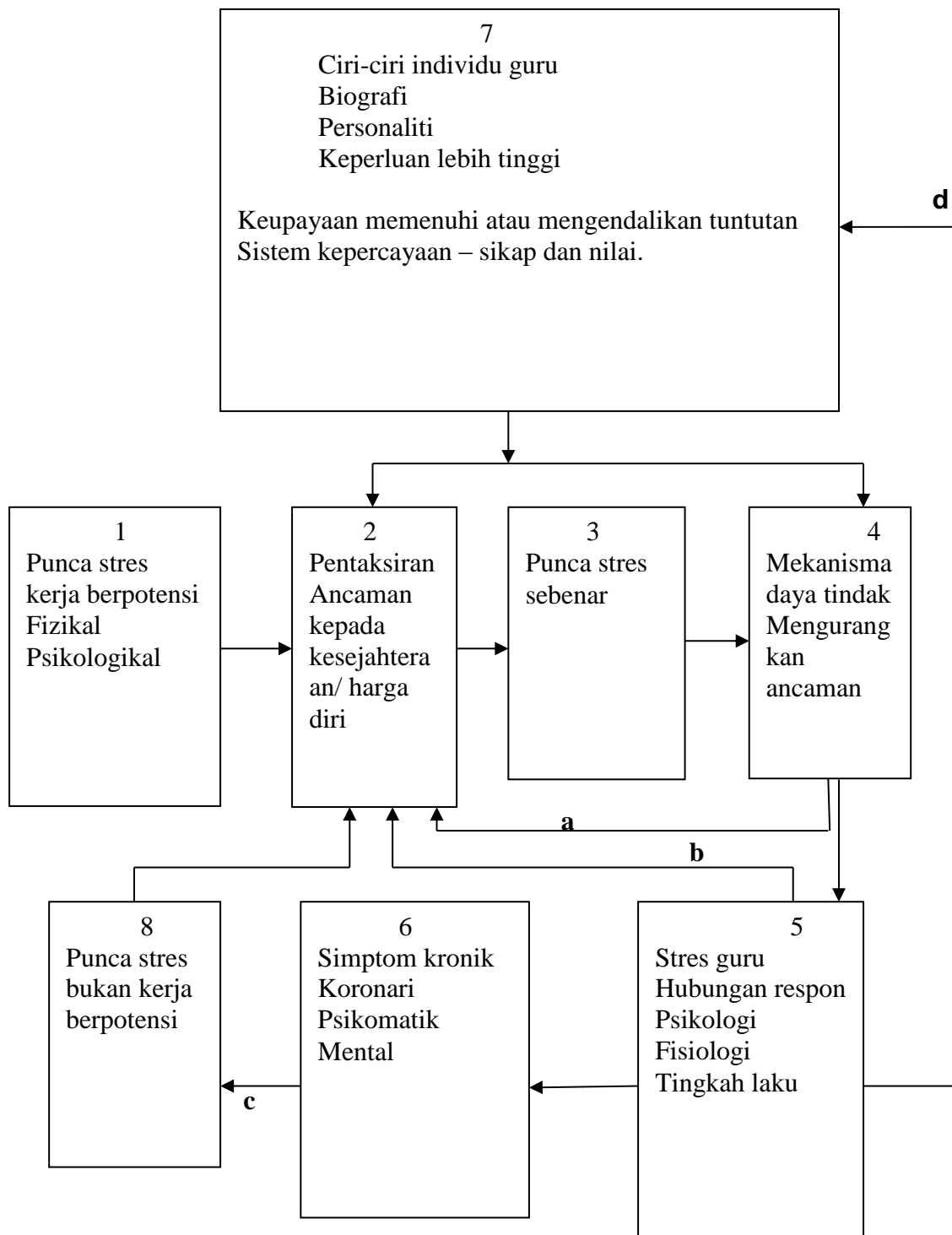
B - C Organisma melawan stres yang dihadapi

C – D Organisma menyesuaikan diri kepada tekanan yang dihadapi.

D – E Pertahanan terhadap stres luput . Organisma sakit atau mati

2.6.3 Model Stres Kerja Guru Kyriacou dan Sutcliffe

Menurut Kyriacou dan Sutcliffe (1978), stres kerja guru diertikan sebagai satu sindrom gerak balas terhadap beberapa aspek yang negatif (seperti rasa marah atau kemurungan) yang dialami oleh guru. Lazimnya ia disertai dengan perubahan biokimia dan psikologi (seperti degupan jantung yang meningkat atau pembebasan hormon *adrenocorticotrophic* ke dalam aliran darah) yang bakal menyebabkan terjadinya pelbagai penyakit. Dalam konteks ini, tuntutan yang dibuat ke atas guru telah bertukar menjadi satu ancaman terhadap harga diri dan kesejahteraan psikologi serta fizikalnya. Perkara yang penting dalam definisi ini ialah persepsi guru terhadap ancaman daripada tiga aspek, iaitu tuntutan terhadap seseorang guru, kegagalannya untuk memenuhi tuntutan tersebut atau menghadapi kesukaran untuk memenuhinya dan kegagalan ini akan mengancam kesihatan mental dan fizikalnya. Definisi yang diberikan di atas kemudian dikonsepsikan dalam bentuk model stres guru yang telah dibentuk oleh Kyriacou dan Sutcliffe (1978). Model stres guru ini ditunjukkan dalam Rajah 2.4 di muka surat sebelah:



Rajah 2.4. Model Stres Guru Kyriacou dan Sutcliffe

Model ini telah membezakan punca stres kerja berpotensi (Kotak 1) daripada punca stres kerja sebenar (Kotak 3). Punca stres kerja berpotensi ialah masalah-masalah berkaitan kerja guru seperti beban tugas yang terlalu banyak atau situasi kerja yang bising yang memungkinkan stres berlaku (Kotak 5). Punca stres kerja berpotensi hanya akan menyebabkan berlakunya stres guru sekiranya ia dianggap oleh guru sebagai ancaman kepada harga diri dan kesejahteraan dirinya (Kotak 2). Pentaksiran begini mungkin berlaku melalui dua cara. Pertama, guru mungkin merasa bahawa dia tidak berupaya untuk memenuhi atau mengendalikan tuntutan yang dibuat terhadapnya. Kedua, tuntutan yang dibuat ke atas guru bercanggah dengan keperluannya yang lebih tinggi. Taksiran yang dibuat oleh guru tentang tuntutan yang dibuat kepada dirinya bergantung kepada interaksi antara ciri-ciri individu guru tersebut (Kotak 7) dan persepsi guru itu terhadap tuntutan kepada dirinya. Ciri-ciri individu guru termasuklah butir-butir demografi seperti jantina dan pengalaman mengajar. Sifat-sifat personaliti seperti kecenderungan, kebimbangan, fleksibiliti, keperluan yang lebih tinggi, keupayaan untuk memenuhi atau mengendalikan tuntutan dan sistem kepercayaan serta nilai guru tersebut. Taksiran mungkin juga akan dipengaruhi oleh punca stres kerja berpotensi (seperti krisis dalam kehidupan atau penyakit) yang bukan merupakan aspek-aspek pekerjaan. Punca-punca tersebut telah dinamakan sebagai punca stres bukan kerja berpotensi (Kotak 8).

Dalam model ini, punca stres kerja berpotensi telah dikelaskan kepada dua kategori, iaitu faktor psikologi (seperti tuntutan untuk menghasilkan kerja yang berkualiti tinggi, hubungan dengan rakan sekerja yang tidak memuaskan) dan faktor fizikal (seperti tahap kebisingan yang tinggi). Walau bagaimanapun, terdapat punca stres

kerja berpotensi yang merupakan gabungan daripada kedua-dua faktor tersebut seperti guru terpaksa menanda kertas peperiksaan yang banyak. Punca stres kerja berpotensi yang telah ditaksir sebagai mempunyai ancaman dipanggil punca stres kerja sebenar (Kotak 3). Punca stres kerja sebenar merupakan subset kepada punca stres kerja berpotensi. Dengan erti kata lain, punca stres kerja sebenar masih wujud dalam persekitaran guru, tetapi dianggap berbeza (dalam menjadi satu ancaman) daripada punca stres kerja berpotensi yang lain.

Mekanisme daya tindak (Kotak 4) merupakan tindakan yang dilakukan oleh seseorang individu untuk menangani punca stres kerja sebenar. Sebahagian mekanisme daya tindak adalah ditentukan oleh ciri-ciri individu guru. Stres guru adalah berhubung secara langsung dengan tahap ketidakupayaan mekanisme daya tindak untuk mengendalikan punca-punca stres dan tahap guru menilai sesuatu ancaman. Stres guru juga dikonsepsikan sebagai suatu respon terhadap pengaruh negatif seperti kemarahan dan kemurungan, yang lazimnya disertai dengan fenomena lain dan dianggap sebagai respon berkaitan dengan stres guru (Kotak 5). Respon-respon ini boleh wujud dalam bentuk psikologi seperti ketidakpuasan kerja yang tinggi. Ia boleh berbentuk fisiologi seperti terjadi tekanan darah tinggi ataupun tingkah laku seperti ponteng kerja.

Selain itu, empat gelung maklum balas turut dicadangkan dalam model ini yang diwakili dengan abjad (a), (b), (c) dan (d). Pertama, mekanisme daya tindak yang digunakan oleh guru untuk mengendalikan punca stres kerja sebenar mungkin akan mempengaruhi pentaksiran guru terhadap punca stres berpotensi. Umpamanya, jika

guru gunakan penafian sebagai mekanisme daya tindak dan ia telah digunakan dengan jayanya, punca stres sebenar akan bertukar menjadi punca stres berpotensi. Ini ditunjukkan oleh gelung a.

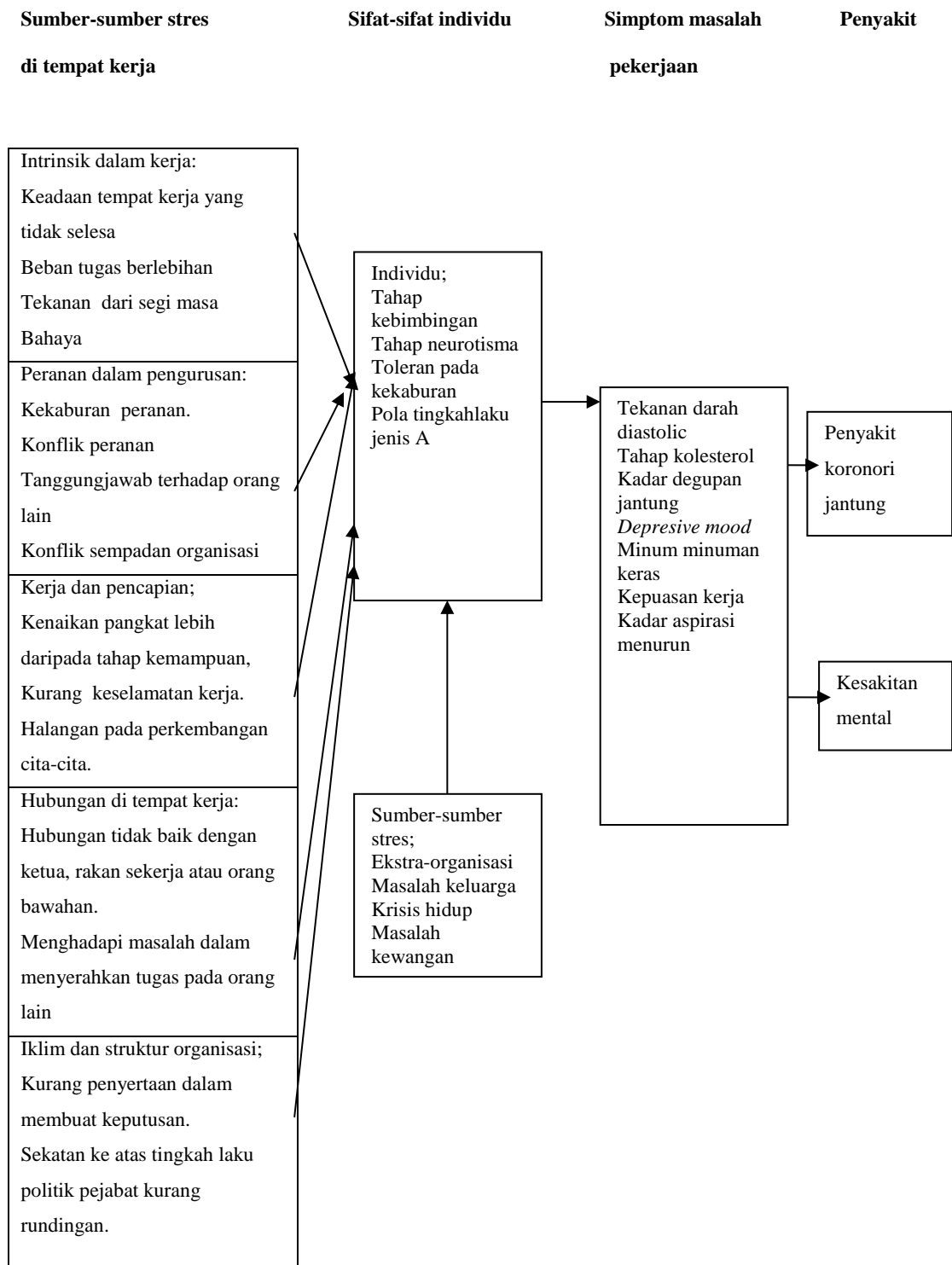
Kedua, stres guru sendiri mungkin akan mempengaruhi pentaksiran yang dibuat, sama ada secara langsung, gelung b, di mana guru yang amat tidak berpuas hati dengan kerjanya mungkin akan menganggap tuntutan yang dibuat ke atasnya sebagai suatu ancaman terhadap harga diri dan kesejahteraannya, atau secara tidak langsung, iaitu gelung c, di mana penyakit-penyakit yang dihadapi oleh seseorang guru bertukar menjadi punca stres bukan kerja berpotensi. Gelung d pula mewakili keadaan di mana pengalaman guru yang gagal memenuhi atau mengendalikan tuntutan mungkin akan mempengaruhi pentaksiran individu terhadap keupayaannya pada masa depan. Berdasarkan kepada senarai faktor stres yang telah dinyatakan oleh Kyriacou dan Sutcliffe (1978) dan dipendekkan oleh Borg, Riding dan Falzon (1991) telah terbentuk satu model stres kerja guru.

2.6.4 Model Stres Pekerjaan Cooper dan Marshall

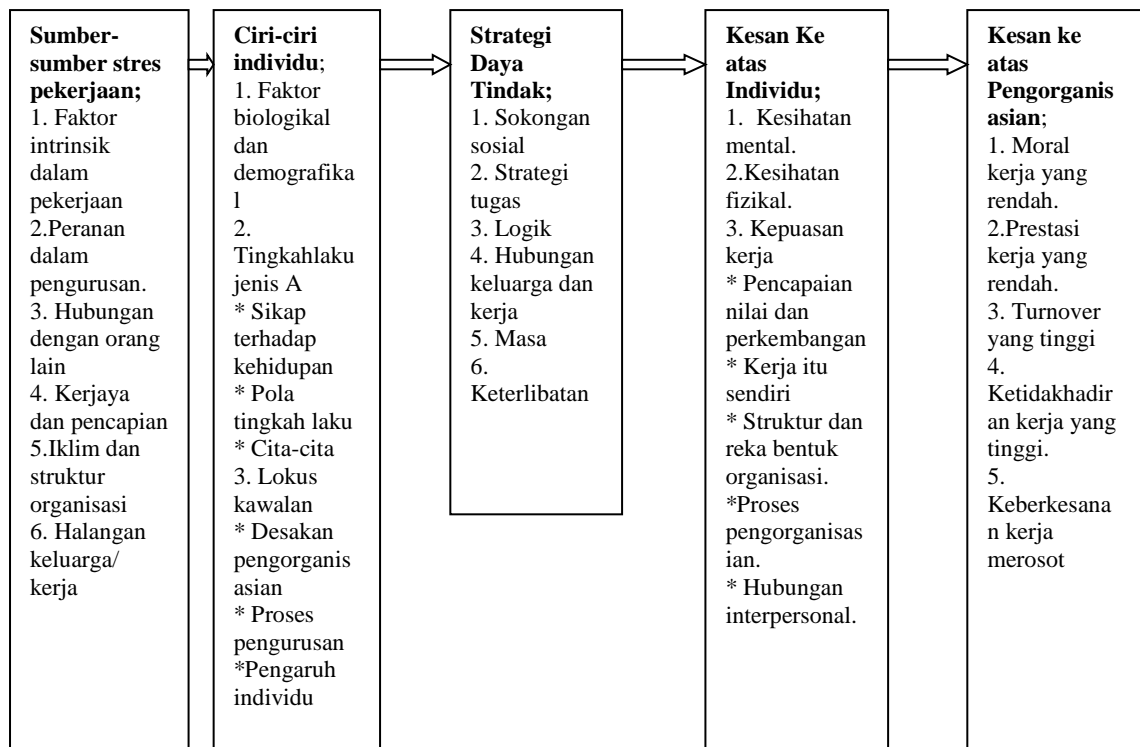
Cooper dan Marshall (1976) telah membentuk Model Stres Pekerjaan yang mengintegrasikan pelbagai teori dan dapatan kajian daripada pelbagai bidang seperti perubatan, psikologi dan pengurusan. Model ini mengklasifikasikan sumber stres pekerjaan kepada enam aspek iaitu faktor intrinsik kerja, peranan dalam pengurusan, hubungan dengan orang lain, kerjaya dan pencapaian, iklim dan struktur organisasi serta faktor ekstra organisasi. Dalam model ini, Cooper dan Marshall juga cuba

memperlihatkan pengaruh sumber stres ini ke atas individu dan kesan negatif sumber stres tersebut.

Cooper dan Marshall (1976) juga menekankan bahawa reaksi individu terhadap sumber-sumber stres adalah berbeza mengikut personaliti, motivasi dan kemampuan menangani masalah dan latar belakang seseorang individu. Model itu juga memperlihatkan sumber-sumber stres pekerjaan boleh membawa kepada simptom stres seperti *hypertension*, kekecewaan, peningkatan kadar merokok dan mengambil alkohol. Menurut Cooper dan Marshall, pendedahan yang berpanjangan pada situasi ini boleh membawa kesan negatif fisiologi dan psikologi. Kesan negatif tersebut termasuklah menghadapi masalah psikosomatik, kecelaruan mental, penyakit koronari jantung dan lain-lain penyakit yang berkaitan dengan stres. Model ini dipaparkan pada Rajah 2.5 di muka surat sebelah:



Rajah 2.5. Model Stres Pekerjaan Cooper dan Marshall (1976)



Rajah 2.6. Model Sumber Stres , Kesan-kesan Stres dan Strategi Daya Tindak

Sumber : “ Occupational Stress Indicator Management Guide”. Oleh C.L Cooper, S.J. Sloan dan S. Williams, (1988), (hlm 7). Oxford: NFER- Nelson Publishing Company Limited.

2.6.5 Model Teoritikal Occupational Stress Indicator

Model Teoritikal Occupational Stress Indicator merupakan pengubahsuaian daripada Teori Stres Pekerjaan Marshall dan Cooper (1976). Model ini dikemukakan oleh Cooper, Sloan dan William yang menyenaraikan empat dimensi iaitu sumber-sumber stres pekerjaan, stres tingkah laku jenis A dan lokus kawalan, strategi daya tindak dan kesan-kesan stres ke atas individu serta organisasi.

(a) Sumber-sumber stres pekerjaan

Menurut Cooper, Sloan dan William (1988) seseorang individu yang mengalami stres bukan semata-mata disebabkan daripada satu sumber sahaja kerana dalam situasi kompleks banyak penyebab akan menimbulkan stres. Menurut mereka sesuatu sumber stres tidak boleh dikatakan lebih penting daripada sumber stres yang lain sebaliknya dalam keadaan tertentu sesuatu sumber stres itu akan memainkan peranan yang lebih dominan.

(b) Tingkah laku jenis A dan lokus kawalan

Pengukuran stres dalam *Occupational Stress Indicator (OSI)* didefinisikan sebagai suatu kualiti subjektif yang dipengaruhi oleh personaliti seseorang individu. Personaliti jenis A ialah personaliti dinamik berhubung dengan stres manakala lokus kawalan merupakan satu lagi tret personaliti yang diambil kira dalam Model Cooper, Sloan dan William (1988). Tret personaliti memperincikan sejauh mana darjah kawalan seseorang ke atas perkara yang dialaminya. Selain itu kesan stres ke atas seseorang individu juga dipengaruhi oleh aspek sejarah individu berkenaan.

(c) Strategi daya tindak

Strategi daya tindak merujuk kepada keupayaan seseorang individu mengatasi stres yang disebabkan dan dipengaruhi oleh sumber-sumber stres, aspek kehidupan individu atau interaksi di antara kedua-duanya.

(d) Kesan-kesan Stres

Stres akan mengujudkan kesannya dari dua perspektif iaitu ke atas individu dan organisasi. Dari perspektif individu, stres akan membawa kesan ke atas fizikal, tingkah laku atau mental di mana kesan stres ke atas fizikal boleh menyebabkan penyakit yang serius seperti koronari jantung, *hypertention*, dan gangguan sistem penghadaman manakala terhadap tingkah laku merujuk kepada perlakuan negatif seperti berlakunya peningkatan kadar merokok dan mengambil alkohol. Kesan stres dari segi mental pula seperti gangguan perasaan dan tindakan individu. Sebaliknya kesan stres dari perspektif organisasi pula lebih merujuk kepada peningkatan pusing ganti kerja dan ponteng tanpa sebab, rasa tidak puas hati terhadap tugas serta prestasi dan moral kerja yang rendah.

2.6.6 Kajian-kajian Stres Kerja

Jon, Randy dan De Simone (2009) mendefinisikan stres sebagai satu keadaan yang menyebabkan seseorang individu itu merasa tertekan dalam kehidupan hariannya, manakala Moss (2008) pula berpendapat stres sebagai satu situasi atau perubahan dalam persekitaran kerja yang boleh mewujudkan kemudaratan, penuh ancaman, cabaran atau kekecewaan yang mengubah pola kehidupan individu atau pekerja. Oleh itu kehadiran stres juga didapati wujud di persekitaran sekolah (Kiveshnie, *et al.*, 2013) disebabkan oleh perubahan dan pertambahan tanggungjawab guru dalam sistem pendidikan (Deventer & Kruger, 2009). Justeru, kajian mengenai isu stres pekerjaan dalam kalangan guru telah banyak diperbincangkan untuk beberapa dekad (Maryam, *et al.*, 2013; Lokanadha & Vijaya, 2013; Rupinder, *et al.*, 2013; Johari & Noornazifah, 2012; Abouserie, 1996; Borg, 1990; Capel, 1987; Flectcher & Payne,

1982; Kyriacou 1981; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Payne & Durham , 1987; Smilansky, 1984).

Jamaluddin Yusoff (1990) dalam kajiannya tentang masalah profesional yang dihadapi oleh guru novis melalui proses penyesuaian diri di sekolah mendapati kursus perguruan terlalu berbentuk teori dan hanya sedikit sahaja berkaitan dengan praktikal di bilik darjah yang terhad menyebabkan wujudnya stres dan rasa kecewa dalam kalangan mereka (Polumbo & Sanacare, 2007). Ini kerana arus perubahan dan pembaharuan dalam bidang pendidikan hari ini menjadikan tugas guru semakin mencabar dan tanggapan yang mengatakan bahawa kerjaya guru paling kurang stres tidak lagi benar dan diterima (Mohd Nor Jaafar, 2008).

Hasil kajian yang dibuat sama ada di dalam atau luar negara menunjukkan bahawa kerjaya guru boleh diletakkan dalam kalangan pekerjaan yang bertekanan tinggi (Abdul Rahim, 2002). Dapatan kajian ke atas 650 orang guru di Great Britain oleh Dunham (1992) telah membuktikan bahawa stres bagi guru-guru adalah serius dan bukan hanya menjadi permasalahan jangka pendek di peringkat awal profesion perguruan malahan menjadi gejala yang berterusan sepanjang kerjaya mereka di sekolah.

Di antara faktor stres yang dikenal pasti adalah sikap pelajar yang kurang bermotivasi dan suka menimbulkan gangguan, kekurangan sumber pengajaran, pentadbiran yang tidak cekap, hubungan antara staf yang tidak memuaskan, tugas-tugas pentadbiran dan kekurangan masa untuk melengkapkan tanggungjawab yang

diberi serta tiada peluang kenaikan pangkat dan sokongan daripada dalam organisasi (Naidoo, 2012; Payne & Furnham, 1987).

Bebanan tugas yang terpaksa dipikul oleh para guru turut menjadi masalah utama wujudnya ketidakpuasan dan stres dalam kalangan guru. Menurut Sufean Husein (1993) tanggungjawab dan beban kerja guru kini semakin bertambah kerana mereka bukan sahaja menjadi guru tetapi berperanan sebagai kerani dalam melaksanakan urusan sampingan seperti urusan buku teks, hal ehwal kebajikan murid, disiplin, akaun persatuan, kegiatan kurikulum serta kokurikulum dan sebagainya.

Siti Rohani (1991) telah mengkaji tahap stres kerja guru dan pengaruh faktor sekolah ke atas stres kerja dengan menggunakan instrumen yang diubah suai daripada soal selidik Kyriacou dan Sutcliffe (1979). Seramai 200 orang guru sekolah rendah telah dipilih secara rawak sebagai sampel dari sepuluh buah sekolah jenis kebangsaan Cina dan Tamil di Seremban dan dapatan kajian menunjukkan guru mengalami stres berkaitan dengan empat faktor, iaitu faktor murid, beban tugas, tekanan masa dan suasana kerja di sekolah. Faktor murid seperti sikap, minat dan kualiti kerja didapati paling kuat menyumbang kepada stres kerja guru, terutamanya dalam kalangan guru wanita. Bilangan murid yang ramai dan kekurangan kemudahan serta peralatan mengajar juga dikenal pasti sebagai punca stres kepada guru. Masalah disiplin, hukuman di sekolah serta peraturan-peraturan yang ditetapkan didapati amat menekan guru.

Chaplin (1995) pula telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti sumber-sumber stres dengan kepuasan kerja ke atas 267 orang guru sekolah rendah di England. Subjek kajian diarah menjawab 18 item soal selidik berkenaan dengan stres yang dialami dan kepuasan kerja. Hasil kajiannya mengenal pasti tiga sumber stres iaitu kebimbangan tentang kerjaya, tingkah laku dan sikap pelajar serta tanggungjawab pekerjaan. Kebimbangan terhadap kerjaya mempunyai hubungan paling kuat dengan stres pekerjaan.

Seterusnya, Chua Bee Seok dan Adi Fahrudin (2000) mendapati stres dan strategi daya tindak dalam kalangan guru sekolah menengah di Kota Kinabalu, Sabah tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara subjek lelaki dan perempuan serta subjek yang bertingkah laku jenis A dan bukan jenis A untuk kekerapan menggunakan strategi daya tindak keseluruhan dan keenam-enam aspek strategi daya tindak (sokongan sosial, strategi tugas, logik, pengurusan masa, hubungan interpersonal, dan keterlibatan dalam aktiviti). Hasil analisis regresi menunjukkan sumber stres faktor intrinsik dalam kerja merupakan peramal yang signifikan kepada kepuasan kerja. Sumber stres 'halangan kerja atau rumah' pula adalah peramal yang signifikan bagi masalah kesihatan mental dan sumber stres, manakala 'hubungan dengan orang lain' merupakan peramal kepada masalah kesihatan fizikal.

Kyriacou dan Sutcliffe telah menjalankan empat kajian di sekolah-sekolah bersaiz sederhana dan beraneka jurusan di England di mana guru diminta menilai tahap stres kerja dalam pekerjaan mereka. Dalam kajian mereka yang pertama, Kyriacou dan Sutcliffe (1977) melaporkan 29.3 peratus daripada 109 orang responden di sembilan

buah sekolah mentaksirkan pekerjaan mereka amat tertekan atau terlalu tertekan. Hanya 1.8 peratus responden tidak menghadapi sebarang stres akibat daripada kerja mereka.

Hasil daripada penyelidikan kedua, Kyriacou dan Sutcliffe (1978) mendedahkan 19.9 peratus daripada 257 orang guru di 16 buah sekolah menilai kerja mereka amat tertekan atau terlalu tertekan dan hanya 4.7 peratus responden menilai kerja mereka tiada stres langsung. Kajian ini juga mengkaji 10 sumber stres pekerjaan berdasarkan nilai min yang tertinggi, iaitu tingkah laku pelajar yang tidak berminat untuk belajar, cabaran untuk meninggikan atau mempertahankan kualiti pelajaran, kesuntukan masa untuk berinteraksi dengan pelajar, pelajar yang sering melakukan kesalahan, pelajar yang tidak berminat dengan aktiviti, kekurangan masa untuk melengkapkan kerja dan menanda buku pelajar. Analisis selanjutnya mengupas daripada 51 sumber stres kerja, tiga faktor yang menyumbang 52 peratus stres kerja kepada guru telah dikenal pasti. Faktor-faktor tersebut adalah salah laku pelajar, suasana tempat kerja yang kurang memuaskan dan kekurangan masa.

Hasil kajian ketiga Kyriacou dan Sutcliffe (1979) pula mendapati 23.4 peratus daripada 218 orang responden di 16 buah sekolah mentaksirkan kerja mereka amat tertekan atau terlalu tertekan. Empat punca stres kerja turut dikenal pasti, iaitu menjamin mutu atau meningkatkan kualiti pengajaran, pelajar malas belajar, pelajar sering melakukan kesalahan dan bebanan tugas yang terlalu banyak. Punca-punca stres kerja ini juga tersenarai di dalam sepuluh sumber stres kerja di dalam kajian sebelum ini manakala dalam kajian keempat mereka, Kyriacou dan Sutcliffe

melaporkan bahawa terdapat 30.7 peratus daripada 130 orang guru di 11 buah sekolah menyatakan kerja mereka amat tertekan atau terlalu tertekan.

Dapatan yang hampir sama turut dikongsi daripada kajian Kiveshnie dan Christoff (2013) punca-punca stres guru adalah disebabkan terlalu banyak kerja, tekanan masa, masalah dengan pelajar, konflik antara rakan sekerja, tahap kebisingan yang tinggi, kesesakan di bilik darjah dan bilik guru, kurang penghargaan dan sikap negatif terhadap ikhtisas. Kajian Vandana dan Sharda (2013) pula mendapati kewujudan stres adalah disebabkan kekaburan peranan guru, kelas yang tidak berdisiplin, keganasan pelajar, masalah hubungan dengan rakan sekerja, lambakan kerja dan pengurusan sekolah yang tidak memuaskan (Jurgen, 2013). Selain itu, kajian Lim-Ng Ai Tee (1990) ke atas sampel seramai 380 orang guru di sembilan buah sekolah menengah kerajaan di Singapura mendapati kurang daripada 1/3 responden mengalami stres yang tinggi. Di antara tiga aspek yang dikaji adalah tingkah laku pelajar, hambatan masa dan konflik peranan. Aspek tekanan masa merupakan faktor yang dominan mempengaruhi stres kerja guru-guru tersebut.

Hasil kajian Caroline dan Moses (2011) serta Dua (1994) menyokong dapatan di atas bahawa terdapat faktor-faktor yang menyebabkan stres iaitu bebanan kerja atau suasana kerja yang kurang memuaskan, peranan dalam organisasi, perkembangan kerjaya, hubungan personal, budaya organisasi dan faktor penghargaan. Seterusnya, Boyle, *et al.*, (1995) dan Dunham (1992) menegaskan intipati utama yang boleh menyumbang kepada stres kerja guru ialah (a) salah laku pelajar (b) kekangan masa

dan sumber, (c) keperluan penghargaan (d) hubungan antara personal yang kurang baik dan (e) bebanan tugas.

Keadaan ini pernah dijelaskan oleh Faridah dan Zubaidah (1999) di mana guru sering berhadapan dengan masalah sosial, murid-murid yang terbiar dan masalah disiplin yang menakutkan serta disusuli pula oleh stres kerja yang tinggi. Di samping itu, faktor beban tugas turut mempengaruhi proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah di mana guru diganggu dengan masalah salah laku pelajar dan menyebabkan guru terdedah kepada stres. Selain tugas mendidik pelajar, guru juga perlu berdepan dengan kerenah disiplin yang menambahkan lagi beban kerja mereka. Muhamad (1995) memetik laporan Kongres Kesatuan Guru-Guru Malaysia menyatakan bahawa guru-guru menghadapi stres dengan kerja-kerja persediaan mengajar seperti menyediakan perancangan tahunan, penggal, mingguan dan harian dan di bilik darjah, guru juga menghadapi stres dengan karenah dan bilangan murid yang ramai.

Dapatan yang sama pernah diterokai oleh hasil kajian Siti Rohani (1991), menunjukkan guru mengalami stres berhubung dengan lima perkara iaitu faktor murid, bebanan tugas, tekanan masa, keadaan kerja dan suasana di sekolah. Stres yang paling tinggi adalah disebabkan oleh faktor murid-murid seperti sikap, minat dan kerja yang tidak memuaskan. Guru juga didapati mengalami stres apabila terdapat bilangan murid yang ramai dalam kelas, kekurangan kemudahan mengajar, masalah disiplin dan hukuman yang perlu dikenakan kepada pelajar serta peraturan yang terdapat di sekolah.

Sebaliknya, Basinun dalam Kamaruzaman Kamarudin (2007) menyatakan antara masalah utama guru adalah kenaikan gaji yang kecil, peluang kenaikan pangkat terhad dan tekanan kerja yang keterlaluan. Kenyataan ini selaras dengan kajian oleh Rupinder, Lalita dan Aarti (2013) dalam kajian mereka terhadap guru-guru di Doaba, India yang menjelaskan faktor utama mewujudkan stres dalam kalangan guru ialah masalah gaji yang rendah diikuti oleh persekitaran kerja, hubungan dengan rakan sekerja, keselamatan dalam pekerjaan dan bebanan tugas yang berlebihan. Mereka mendapati sekiranya faktor-faktor ini dapat diatasi, maka ianya boleh meningkatkan komitmen dan kepuasan kerja dalam kalangan guru.

Tan Huat Chye (1996) dalam kajiannya telah menyimpulkan sepuluh punca utama yang mendatangkan stres kepada guru di Sekolah Jenis Kebangsaan (Cina) iaitu :

- 1) terpaksa mengajar kelas yang besar
- 2) gaji yang kurang
- 3) sikap buruk pelajar
- 4) kurang peluang untuk maju dalam profesion
- 5) terpaksa mengajar kelas yang berbeza kebolehan
- 6) terpaksa tangani pelajar yang berkelakuan buruk
- 7) mengambil alih mata pelajaran guru yang tidak hadir
- 8) terlalu banyak kerja perkeranian
- 9) kurang kerjasama dari ibu bapa
- 10) kurang masa rehat disebabkan jadual waktu yang berat

Vanderslice (2010) pula percaya sekiranya guru-guru tersebut terpaksa menghabiskan masa yang panjang bersama-sama dengan pelajarinya di dalam kelas akan lebih mudah mendedahkan mereka kepada stres dan sukar untuk membina kecemerlangan dalam profesion (Mc Kinney, *et al.*, 2007). Guru-guru ini terpaksa berhadapan dengan masalah pelajar yang suka membuat bising, biadap atau kurang ajar dan kesukaran mengawal disiplin dalam kelas contohnya, kelas peralihan kerana masalah berkomunikasi dalam Bahasa Melayu. Tugas ini menjadi terlalu sukar kepada guru-guru novis bila mereka terpaksa berhadapan dengan pelajar dari kepelbagaian budaya. Situasi ini boleh menyebabkan mereka meninggalkan profesion kerana tekanan emosi dan *burnout* di bilik darjah (Chang, 2009).

Menurut kajian Geving (2007) dan Rosmawati (1999) mendedahkan bahawa faktor pekerjaan seperti persekitaran kerja, bebanan tugas, peluang perkembangan kerjaya, perhubungan dalam organisasi, tingkah laku pelajar dan kelemahan pentadbiran sekolah merupakan penyebab kepada stres dalam kalangan guru novis di sekolah menengah. Dapatan menunjukkan faktor utama yang menjadi punca stres kepada kumpulan guru ini ialah aspek tingkah laku pelajar seperti murid tidak sopan, masalah disiplin dan tidak berminat untuk belajar. Malahan sebab dan kesan stres ini juga saling berkaitan antara satu sama lain (Helms, 2012). Ini membuktikan bahawa profesion perguruan adalah suatu pekerjaan yang penuh dengan stres terutamanya kepada guru-guru novis khususnya di kawasan bandar (Granda, *et al.*, 2009).

Menurut Akhito Shimazu, (2003) yang mengkaji kesan pengurusan stres, sokongan sosial dan cara mengatasi stres ke atas guru di Hiroshima mendapati bahawa

sokongan sosial adalah penting bagi membantu guru-guru mengatasi masalah stres kerana ia dapat meningkatkan tahap keyakinan dalam diri mereka. Manakala Sue, Kell dan Yijie (2006) mencadangkan beberapa strategi yang boleh dilaksanakan untuk mengatasi stres khususnya dalam kalangan guru novis seperti mewujudkan kolaborasi dengan rakan setugas dan pentadbiran sekolah, luangkan masa bersama rakan-rakan dan keluarga, melakukan aktiviti berjoging dan rekreasi, mendengar muzik, menulis jurnal peribadi dan mendapatkan bantuan profesional (Lokanadha & Vijaya, 2013). Guru-guru juga disarankan untuk menambahbaikkan kecerdasan emosi mereka agar lebih bersedia berhadapan dengan tingkah laku murid yang di luar jangkaan (Justice & Espinoza, 2007; Kremenitzer & Miller, 2008) serta mereka mampu untuk mengurangkan tahap stres semasa berada di dalam bilik darjah (Sy, Tram & O' hara, 2006).

Berdasarkan sorotan literatur yang dihuraikan di atas, jelas menunjukkan bahawa terdapat beberapa faktor yang menyebabkan guru-guru berasa stres. Antaranya adalah faktor beban kerja, kekangan masa, karenah pelajar, hubungan dengan rakan sekerja, ibu bapa pelajar dan pentadbir, bahan bantu mengajar, kurang sokongan dari pihak pentadbir, kesamaran peranan, mengurus aktiviti-aktiviti pelajar dan harapan tinggi daripada ibu bapa pelajar. Memandangkan guru-guru merupakan aset penting yang diperlukan oleh negara, maka golongan guru perlu diberi perhatian khususnya dalam menghadapi stres. Dengan wujudnya stres dalam kalangan guru, akan memberi impak terhadap guru untuk memberi komitmen semasa menjalankan tugas dan tanggungjawab di sekolah.

2.7 Komitmen Organisasi

2.7.1 Model Komitmen Dalam Organisasi

Komitmen organisasi merupakan salah satu tingkah laku dalam organisasi yang sering dikaji sebagai variabel terikat, variabel bebas atau pun variabel mediator. Perkara ini menjadi penting kerana setiap organisasi memerlukan kakitangan yang mempunyai komitmen organisasi yang tinggi agar dapat terus bertahan serta mempertingkatkan produktivitinya. Menurut Greenberg dan Baron (1993) pekerja yang lebih stabil dan produktif sehingga boleh memberikan keuntungan kepada organisasi adalah mereka yang tinggi komitmen dalam melaksanakan tugasnya.

Mowday, Porter dan Steers (1982) berpendapat bahawa pekerja dengan komitmen organisasi yang tinggi ini lebih bertanggungjawab dan bermotivasi untuk hadir dalam organisasi dan akan lebih berusaha bagi mencapai tujuan organisasi. Manakala Randall, Fedor dan Longenecker (dalam Greenberg & Baron, 1993) menjelaskan bahawa komitmen organisasi adalah berkaitan dengan keinginan yang tinggi untuk berkorban kepada organisasi. Namun demikian komitmen organisasi yang tinggi juga dapat mewujudkan hubungan negatif dengan tahap ketidakhadiran dan *turnover* (Shore & Martin dalam Greenberg & Baron, 1993; Caldwell, Chatman & O'Reilly, 1990; Mowday, *et al.*, 1982) serta mempunyai hubungan negatif dengan tingkat kelembapan dalam kerja.

Kajian oleh Mayer dan Allen (1991) mendapati komitmen dalam organisasi adalah suatu konstruk psikologi yang mempunyai ciri-ciri hubungan antara pekerja dengan organisasinya dan wujud implikasi ke atas keputusan individu sama ada akan terus

berada dalam organisasi tersebut. Justeru anggota yang memiliki komitmen terhadap organisasinya akan lebih bertahan sebagai sebahagian dari warga organisasi dibandingkan dengan mereka yang tidak memiliki komitmen. Steers (1997) pula berpendapat bahawa komitmen organisasi adalah berkaitan dengan sikap untuk bertahan dalam organisasi dan secara tidak langsung dipengaruhi oleh motivasi, kejelasan tanggungjawab dan peranan serta kemampuan pekerja.

2.7.2 Dimensi Model Komitmen Organisasi

Mayer dan Allen (1991) merumuskan terdapat tiga dimensi komitmen dalam organisasi iaitu afektif, berterusan dan normatif . Ketiga-tiga aspek ini lebih tepat dinyatakan sebagai komponen atau dimensi dari komitmen berorganisasi. Hal ini disebabkan hubungan anggota organisasi dengan organisasi akan mencerminkan perbezaan taraf ketiga-tiga dimensi tersebut.

a) Komitmen Afektif

Komitmen afektif merujuk kepada hubungan emosi anggota terhadap organisasinya, identifikasi dan penglibatan anggota dengan kegiatannya dalam organisasi. Anggota organisasi yang mempunyai komitmen afektif yang tinggi akan terus berada dalam organisasi kerana mereka memang memiliki keinginan kepada tujuan tersebut (Allen & Mayer, 1997).

b) Komitmen Berterusan

Komitmen berterusan merujuk kepada kesedaran anggota organisasi mengenai kerugian yang akan mereka alami sekiranya meninggalkan organisasi. Anggota

organisasi yang mempunyai komitmen ini yang tinggi akan terus kekal dalam organisasi kerana mereka memiliki keperluan untuk menjadi anggota organisasi tersebut (Allen & Mayer, 1997).

c) Komitmen Normatif

Komitmen normatif merupakan perasaan keterikatan untuk terus berada dalam organisasi. Anggota organisasi yang mempunyai komitmen normatif yang tinggi akan terus menjadi anggota dalam organisasi kerana mereka merasakan diri mereka harus berada dalam organisasi tersebut (Allen & Mayer, 1997).

Komitmen dalam berorganisasi dapat dibentuk kerana adanya beberapa faktor yang wujud sama ada dari organisasi, mahu pun dari individu itu sendiri. Ketiga-tiga komitmen tersebut mempunyai pola perkembangannya yang tersendiri (Allen & Mayer, 1997).

2.7.3. Proses Pembentukan Komitmen Afektif

Terdapat beberapa proses yang menyebabkan wujudnya komitmen afektif dan boleh dikategorikan seperti berikut:

a) Ciri-ciri organisasi

Ciri-ciri organisasi yang mempunyai pengaruh ke atas perkembangan komitmen afektif ialah wujudnya sistem pemusatan di dalam organisasi (Morris & Steers, 1980). Seterusnya ada kebijakan pengurusan dalam organisasi berkenaan serta

bagaimana menyampaikan kebijakan tersebut kepada individu atau pekerja organisasinya (Allen & Meyer, 1997).

b) Ciri-ciri Individu

Terdapat kajian yang menjelaskan bahawa faktor jantina mempengaruhi komitmen afektif, namun ada kajian yang menafikanya (Aven, Parker, & McEvoy; Mathieu & Zajac dalam Allen & Mayer, 1997). Selain itu faktor usia juga dikatakan dapat mempengaruhi proses pembentukan komitmen ini, namun ianya bergantung kepada beberapa keadaan yang terdapat pada seseorang individu (Allen & Mayer, 1993). Faktor-faktor lain ialah tempoh perkhidmatan dalam sesebuah organisasi (Cohen; Mathieu & Zajac dalam Allen & Mayer, 1997), status perkahwinan, tahap pendidikan, prestasi serta persepsi individu mengenai kompetensinya (Allen & Mayer, 1997).

c) Pengalaman Kerja

Pengalaman kerja yang mempengaruhi proses terbentuknya komitmen afektif ialah skop kerja seperti kepuasan dan motivasi individu (Hackman & Oldham, 1980 dalam Allen & Mayer, 1997). Situasi ini meliputi permasalahan dalam pekerjaan, tahap autonomi dan variasi kemampuan yang digunakan oleh individu. Selain itu, peranan individu dalam organisasi serta hubungannya dengan pihak atasan organisasi juga memainkan peranan mempengaruhi pembentukan komitmen afektif.

2.7.4 Proses Pembentukan Komitmen Berterusan

Komitmen berterusan dapat berkembang kerana adanya berbagai tindakan atau kejadian yang meningkatkan jumlah kerugian jika meninggalkan organisasi. Tindakan individu ini melibatkan aspek pelaburan dan alternatif. Selain itu proses pertimbangan juga akan dapat mempengaruhi seseorang individu tersebut (Allen & Mayer, 1997). Pelaburan merangkumi sesuatu yang berharga seperti masa, usaha atau pun kewangan, yang mana harus individu lepaskan jika meninggalkan organisasi sedangkan alternatif adalah kemungkinan untuk masuk ke organisasi lain. Proses pertimbangan ini adalah saat di mana seseorang individu itu mencapai kesedaran tentang pelaburan atau alternatif, serta bagaimana perlunya ia bagi seseorang pekerja (Allen & Mayer, 1997).

2.7.5 Proses Pembentukan Komitmen Normatif

Wiener (dalam Allen & Mayer 1997) menyatakan komitmen normatif terhadap organisasi akan berkembang dari jumlah tekanan yang diterima oleh individu hasil proses sosialisasi dalam keluarga atau budayanya. Selain itu komitmen normatif juga terbentuk disebabkan organisasi memberikan sesuatu yang sangat berharga kepada individu dan pemberian itu sukar dibalasnya (Allen, Mayer & Scholl dalam Allen & Mayer, 1997). Faktor lain sekiranya wujud kontrak psikologi di antara anggota organisasi dengan organisasinya (Argyris; Rousseau; Schein dalam Allen & Mayer, 1997).

2.7.6 Indikator Komitmen Afektif

Individu yang tinggi komitmen afektif biasanya akan memiliki ikatan emosi yang kuat terhadap organisasinya. Hal ini membawa maksud bahawa individu tersebut akan memiliki motivasi serta keinginan untuk menyumbangkan sesuatu yang bermakna kepada organisasi jika dibandingkan dengan mereka yang mempunyai komitmen afektif lebih rendah. Kim dan Mauborgne (dalam Allen & Mayer, 1997) menyatakan bahawa individu dengan komitmen afektif yang tinggi akan lebih mendukung kebijaksanaan dalam organisasi jika dibandingkan dengan mereka yang rendah komitmennya. Komitmen afektif juga mempunyai hubungan yang erat dengan laporan sendiri individu dari keseluruhan hasil pekerjaannya dalam organisasi (Bycio, Hackett, & Allen; Ingram, Lee & Skinner; Leong, Randall & Cote; Randal & Longenecker; Sager & Johnston dalam Allen & Mayer, 1997).

Berdasarkan hasil kajian ke atas penilaian tingkah laku (Shore & Wayne dalam Allen & Mayer, 1997) dan laporan sendiri tingkah laku (Allen & Mayer, *et al.*, dalam Allen & Mayer, 1997) individu yang tinggi komitmen afektif akan memiliki tingkah laku organisasi yang lebih baik berbanding mereka yang rendah komitmennya. Hasil kajian sebelum ini juga menunjukkan bahawa komitmen afektif yang tinggi mempunyai kolerasi negatif dengan situasi stres yang dialami oleh pekerja dalam organisasi (Begley & Czajka dalam Allen & Mayer, 1997).

2.7.7 Indikator Komitmen Berterusan

Individu yang mempunyai komitmen berterusan yang tinggi akan dapat bertahan untuk tempoh lebih lama dalam sesebuah organisasi, bukan kerana alasan emosi

tetapi disebabkan adanya kesadaran bahawa ia akan rugi jika meninggalkan organisasi. Individu seumpama ini tidak memiliki keinginan yang kuat untuk menyumbang kepada perkembangan organisasi, kerana dalam jangka masa panjang mereka menjadi kecewa dan akan menunjukkan prestasi kerja yang lemah. Mayer dan Allen (1991) menjelaskan bahawa komitmen berterusan memiliki hubungan yang negatif dengan kehadiran anggota organisasi kecuali pada aspek-aspek pengekalan kerja yang mempengaruhi hasil pekerjaannya.

Individu yang tinggi komitmennya akan lebih bertahan dalam organisasi jika dibandingkan dengan individu yang rendah komitmennya (Allen & Mayer, 1997) dan komitmen berterusan pula tidak mempengaruhi beberapa hasil pengukuran pekerjaan individu (Angle & Lawson dalam Allen & Mayer, 1997). Berdasarkan kepada kajian-kajian lalu, didapati komitmen berterusan juga tidak memiliki hubungan yang kuat dengan kekerapan seseorang individu untuk tidak hadir bekerja dalam organisasi. Komitmen berterusan turut tidak mempunyai hubungan dengan tingkah laku warga organisasi (Mayer, *et al.*, dalam Allen & Mayer, 1997).

Komitmen ini juga dianggap tidak mempunyai hubungan dengan tingkah laku altruism atau pematuhan dalam pekerjaan. Di samping itu komitmen berterusan menunjukkan bagaimana anggota organisasi itu bertindak balas dengan ketidakpuasannya terhadap kejadian-kejadian dalam profesion (Allen & Mayer, 1997). Akhirnya semakin besar komitmen berterusan dimiliki seseorang akan menyebabkan ia semakin bersikap pasif atau pun membiarkan sahaja keadaan yang tidak memuaskan berlaku dalam sesuatu organisasi itu.

2.7.8 Indikator Komitmen Normatif

Individu yang mempunyai komitmen normatif yang tinggi akan tetap bertahan dalam organisasi kerana mereka merasakan adanya satu kewajipan atau tanggungjawab terhadap tugas. Mayer dan Allen (1991) menyatakan bahawa perasaan seperti itu dapat memotivasikan individu untuk berkelakuan secara baik dan melakukan tindakan yang tepat untuk organisasi. Justeru komitmen normatif mempunyai hubungan yang positif terhadap tingkah laku dalam pekerjaan seperti kehadiran, kekitaan organisasi dan prestasi kerja. Komitmen ini juga akan kelihatan lebih mantap dalam suasana pekerjaan yang dilakukan (Allen & Mayer, 1997).

Hubungan antara komitmen normatif dengan ketidakhadiran dalam pekerjaan kurang mendapat perhatian pengkaji kerana ia memiliki hubungan yang rapat (Mayer, *et al.*, dalam Allen & Mayer, 1997). Sedikit sekali pengkaji yang mengukur komitmen normatif dan prestasi pekerjaan. Berdasarkan hasil kajian yang dilakukan didapati komitmen ini mempunyai hubungan yang positif dengan hasil kerja (Randall, *et al.*, dalam Allen & Mayer, 1997) dan laporan kerja dari keseluruhan pekerjaan (Ashfort & Saks, dalam Allen & Mayer, 1997). Komitmen normatif memiliki hubungan dengan tingkah laku warga organisasi. Walaupun demikian hubungan antara komitmen ini dengan tingkah laku adalah lebih lemah jika dibandingkan komitmen afektif (Allen & Mayer, 1997). Beberapa hasil kajian menunjukkan komitmen normatif yang tinggi akan berkolerasi negatif dengan keadaan stres anggota organisasi (Reilly & Orsak dalam Allen & Mayer, 1997).

Menurut Mowday, Porter & Steers (1982) terdapat dua pendekatan dalam merumuskan komitmen organisasi iaitu pendekatan berdasarkan sikap dan pendekatan tingkah laku.

2.7.9 Pendekatan Berdasarkan Sikap

Pendekatan berdasarkan sikap berfokus kepada proses bagaimana seseorang mulai memikirkan mengenai hubungannya dalam organisasi atau menentukan sikapnya ke atas organisasi. Ini bermakna komitmen dianggap sebagai satu pola pemikiran individu bagi memikirkan sejauh mana nilai dan tujuannya sesuai dengan organisasi ia berada. Kajian mengenai pendekatan ini melibatkan pengukuran ke atas komitmen sebagai sikap atau pola pemikiran, bersamaan dengan pemboleh ubah lain yang dianggap sebagai penyebab, atau kesan dari komitmen (Buchanan, 1974). Kajian ini juga bertujuan untuk menunjukkan bahawa komitmen yang tinggi menyebabkan terjadinya tingkah laku anggota organisasi sesuai dengan yang diharapkan oleh organisasi seperti anggota yang prestasinya tinggi dan tidak mahu berpindah ke organisasi lain. Mayer dan Allen (1997) pula mendapati bahawa ciri-ciri individu dan situasi tempat kerja mempengaruhi perkembangan komitmen organisasi ke tahap yang lebih tinggi.

2.7.10 Pendekatan Berdasarkan Tingkah Laku

Pendekatan yang berdasarkan tingkah laku berhubungan dengan proses di mana individu merasa terikat kepada organisasi dan bagaimana cara mereka mengatasi setiap masalah yang dihadapi. Dalam pendekatan ini anggota dilihat dapat menjadi komited kepada tingkah laku-tingkah laku tertentu sahaja. Sikap atau tingkah laku

yang berkembang adalah kesan komitmen daripada tingkah laku yang lain. Contohnya anggota organisasi yang komited kepada organisasinya adalah berpandangan lebih positif ke atas organisasi, konsisten dengan tingkah lakunya untuk menghindari kesalahan atau untuk mengembangkan *self-perception* yang positif (Mayer & Allen, 1997). Terdapat empat kajian yang telah dilakukan (Firestone & Rosenblum, 1988;) iaitu;

i) Komitmen ke atas sekolah sebagai satu unit sosial

Komitmen ini mencipta rasa kekitaan, rasa kebergantungan dan saling memberi perhatian peribadi sesama warga sekolah serta memupuk kesepaduan antara kehidupan peribadi dan suasana pekerjaan. Guru yang termasuk dalam kategori ini akan mencari keunggulan serta rela melakukan kerja tambahan untuk meningkatkan suasana yang kondusif dan fungsi sekolah (Mayer & Allen, 1997).

ii) Komitmen ke atas matlamat akademik sekolah

Guru bisanya bersepadu secara sosial, namun gagal mencipta iklim persekitaran yang selesa. Mereka yang terlibat di dalam kegiatan akademik akan menghabiskan waktunya untuk bekerja mengikut perancangan, aktiviti di bilik darjah dan terus berfikir bagaimana cara untuk meningkatkan kegiatan dan tugas pelajar (Mayer & Allen, 1997).

iii) Komitmen ke atas pelajar

Bentuk komitmen ini boleh memotivasikan guru untuk membantu para pelajar yang mengalami krisis peribadi dan berupaya memahami perkembangan pelajar. Guru

yang memberi perhatian ke atas pelajar-pelajarnya akan menghabiskan waktunya untuk kegiatan tambahan bersama guru kaunseling atau keluarga dan kegiatan lain yang dapat membantu mereka memahami cara untuk memotivasi (Mayer & Allen, 1997).

iv) Komitmen ke atas pengetahuan

Komitmen ini diperlukan untuk melakukan pengajaran berkesan khususnya dalam bidang yang cepat berkembang di mana guru perlu diberi motivasi bagi membolehkan mereka mengakses dan menerima idea-idea baru tentang aktiviti di bilik darjah atau pun bidang kurikulum.

2.7.11 Faktor-Faktor Mempengaruhi Komitmen Organisasi

Menurut Greenberg & Baron (1993), komitmen organisasi didorong oleh berbagai sumber yang berbeza iaitu;

1. Dipengaruhi oleh aspek dari pekerjaan itu sendiri iaitu semakin tinggi tingkat tanggungjawab dan kebebasan berkaitan tugas maka seseorang individu akan lebih kuat ikatannya dengan organisasi dan rakan sekerja.
2. Komitmen organisasi dipengaruhi oleh wujudnya kesempatan pekerjaan lain. Semakin besar seseorang merasa ada peluang untuk mendapatkan pekerjaan lain dan semakin banyak ganjaran akan menyebabkan semakin rendah tingkat komitmen individu. Namun demikian bila usia meningkat peluang mereka bertukar kerja menjadi rendah menyebabkan mereka semakin komited kepada pekerjaan.

3. Komitmen organisasi juga dipengaruhi oleh beberapa ciri personal individu. Anggota yang lebih tua, lebih lama bekerja dalam jabatan dan mereka yang puas dengan tahap kerja akan cenderung untuk lebih tinggi tingkat komitmennya daripada yang lain. Senioriti sering membawa keuntungan individu kerana cenderung mengembangkan perilaku kerja yang lebih positif.

2.7.12 Kajian-kajian Komitmen Organisasi

Penyelidikan tentang konsep komitmen organisasi telah banyak dilaksanakan dalam pelbagai bidang dan profesion (Allen & Mayer, 1990), malahan kajian yang lebih berfokus kepada komitmen organisasi dalam kalangan guru juga turut mendapat perhatian ramai sarjana (Cetin, Basim & Aydogan, 2011).

Terdapat ramai pengkaji yang telah mendefinisikan mengenai istilah komitmen. Steer dan Porter (1987) menyatakan komitmen organisasi merupakan *identification* (kepercayaan terhadap nilai-nilai dalam organisasi), *job involvement* (kesediaan berusaha demi organisasi) dan *loyalty* (keinginan untuk terus menjadi ahli organisasi) (New Strom, 2007). Komitmen organisasi juga merupakan suatu kekuatan dalaman individu untuk menterjemahkan dirinya terhadap organisasi meliputi nilai untuk mencapai tujuan organisasi dan kesediaan bagi mempertahankan keanggotaanya dalam organisasi (Porter & Mowday dalam Miner, 1992) serta sebagai pengikat di antara pekerja dan organisasinya (Mc Mahon, 2007). Greenberg dan Baron (1993) dalam kajian mereka turut mendapati pekerja yang memiliki komitmen organisasi yang tinggi adalah lebih berwibawa dan produktif sehingga pada akhirnya mampu memberikan keuntungan kepada organisasi.

Seterusnya Robbin dan Judge, (2007) pula mendefinisikan komitmen organisasi sebagai satu keadaan di mana seseorang individu memihak kepada organisasi serta tujuan-tujuan dan keinginannya untuk mempertahankan keanggotaannya dalam organisasi. Shevata dan Sunita, (2012) menekankan bahawa komitmen organisasi sebagai ‘sejauh mana pekerja dapat mengenal pasti ciri-ciri dan matlamat organisasi dan keinginannya untuk mengekalkan keanggotaannya serta menunjukkan kekuatan komitmennya terhadap organisasi tersebut’.

Komitmen organisasi seseorang pekerja adalah suatu keperluan dalam perkembangan operasi sesebuah organisasi dan merupakan satu keutamaan bagi mengekal dan menarik pekerja-pekerja yang berkualiti untuk bersama dalam organisasi bagi mencapai matlamat yang telah ditetapkan (Komal, 2012; O’Malley, 2000). Tentunya, organisasi akan sentiasa menghargai komitmen anggotanya jika mereka mempunyai komitmen tinggi dan cenderung dikaitkan dengan peningkatan hasil produktiviti yang lebih baik, kepuasan kerja, kurangnya kadar ponteng kerja, suasana kerja yang stabil dan menyeronokan (Worrall, Cooper & Campbell, 2000; Culverson, 2002). Malahan, pekerja dengan komitmen yang tinggi terhadap organisasi akan lebih mudah untuk memberikan sumbangan seperti mereka boleh menunjukkan daya berinovasi dan berkreativiti, di mana ianya akan menyumbangkan ke arah keupayaan organisasi yang lebih tinggi dan mencabar (Bennett & Durkin, 2000).

Justeru, komitmen organisasi adalah suatu cabang pengurusan sumber manusia yang perlu ditadbir dengan sebaik mungkin, di mana setiap organisasi bertanggungjawab

terhadap sumber manusianya sebagai satu aset yang penting. Kesedaran terhadap kepentingan perancangan, penggunaan dan pembahagian sumber manusia yang betul dan sesuai telah menjadikan bidang pengurusan dan pembangunan sumber manusia sebagai satu asas utama dalam menentukan keupayaan dan kejayaan sesebuah organisasi (Noe & Mondy, 1996; Culverson, 2002) di mana pihak pengurusan atasan dapat meningkatkan tahap komitmen kakitangannya melalui kepuasan kerja dengan menyediakan keselesaan di tempat kerja, penambahbaikan latihan serta pelaksanaan polisi organisasi (Adnan, 2010).

Di antara faktor-faktor yang mempengaruhi komitmen seseorang pekerja adalah tarikan dalaman kerjaya dan organisasi itu sendiri contohnya ciri-ciri tugas, peluang peningkatan dan keselamatan kerjaya, sistem ganjaran yang ditawarkan dan sebagainya (Steers, 1977 dalam John & Taylor, 1999; Ugboro & Obeng, 2001; Culverson, 2002) seterusnya faktor psikologi seperti pencapaian matlamat sendiri, konstruk pemikiran kognitif, keupayaan, keazaman dan dominasi diri (Robbins, 1996; Mishra & Spreitzer, 1998; Moon, 2000; St. Amour, 2000; Ugboro & Obeng, 2001) manakala faktor individu adalah jantina, tahap pendidikan, status perkahwinan, pendapatan dan tempoh perkhidmatan dengan organisasi (Robbins, 1996; Steers, 1977 dalam John & Taylor, 1999; Culverson, 2002; Adnan, 2010).

Abdul Aziz Yusof (2000), menerangkan komitmen organisasi sebagai tahap iltizam pekerja terhadap organisasi dan matlamatnya serta keinginan untuk terus mengukuhkan keahlian dalam organisasi. Tahap penglibatan pekerja yang tinggi dalam menjayakan misi dan objektif organisasi akan mampu mempertingkatkan lagi

kesungguhan pekerja untuk bekerja. Oleh itu pekerja merasakan bahawa organisasi yang dianggotainya adalah merupakan sebahagian daripada milik mereka. Kejayaan organisasi bermakna kejayaan bagi dirinya dan begitulah yang berlaku sebaliknya. Beliau telah memberi contoh satu konsep '*sogosyosa*' di Jepun yang mana pekerja menganggap syarikat mereka bekerja sebagai milik sendiri. Lantaran itu mereka bertanggungjawab untuk memajukannya.

Asri dan Hamrila (2007) menyatakan seseorang pekerja yang memiliki komitmen terhadap organisasinya akan sentiasa menunjukkan satu sikap positif di mana seseorang itu akan hadir bekerja tanpa ponteng, mempertahankan organisasinya, bersedia berkongsi matlamat dan secara tidak langsung akan setia kepada organisasinya. Ini akan menyebabkan seseorang pekerja itu bersedia untuk menyumbang sesuatu kepada organisasinya. Justeru organisasi yang memiliki pekerja lebih komited akan mampu berdaya saing kerana mereka merupakan aset yang amat bernilai dan perlu dikekalkan (Aityan & Gupta, 2012). Nasser al-Kahtani (2012) telah menyenaraikan tiga konsep utama dalam komitmen terhadap organisasi iaitu:

1. Kesiediaan untuk mencapai matlamat organisasi.
2. Bersetuju dengan matlamat, nilai dan norma organisasi.
3. Berkeinginan terus kekal dalam organisasi.

Saranan ini disokong oleh Mowday, Steers dan Porter (1976) yang menyatakan bahawa komitmen merupakan satu pemboleh ubah penting untuk memahami sikap dan tingkah laku pekerja di dalam sesebuah organisasi. Berbeza dengan pendapat

Whyte (2002) yang menyatakan sifat '*over commitment*' adalah berbahaya kepada organisasi dan bukannya kepada tugas kerana pekerja terlalu yakin akan kemampuan mereka. Dalam bukunya berjudul *The organization man* menjelaskan dengan terperinci tentang bahaya sifat '*over commitment*' yang mampu memesongkan identiti diri pekerja untuk kebaikan organisasi. Allen dan Mayer (1997) pula menyatakan bahawa terdapat dua maksud kepada konsep komitmen:

1. Komitmen yang wujud dalam konteks sumbangan atau tindakan individu. Ianya dikenali sebagai asas pendekatan keahlian contohnya seperti gaji, peraturan dan iklim organisasi yang akan memberi kesan kepada seseorang individu untuk membuat keputusan.
2. Komitmen dalam konteks melihat dari aspek bentuk antara sistem ganjaran dengan jangkaan terhadap individu yang diamalkan dan dipraktikkan oleh sesebuah organisasi.

Kajian dalam bidang pendidikan oleh Najeemah (2012) terhadap guru sekolah rendah di Pulau Pinang turut mendapati golongan pendidik lebih menunjukkan komitmen terhadap tanggungjawab pengajaran dan pembelajaran terutamanya bagi mengatasi kekurangan dan kelemahan pelajar dalam pelajaran. Namun demikian mereka mendapati komitmen yang tinggi dalam kalangan pendidik tidak menjamin kualiti pencapaian pelajar yang tinggi sebaliknya dipengaruhi oleh kebolehan dan sikap pelajar, peranan keluarga dan kekuatan atau kelemahan dalam sistem pendidikan. Pengajaran kepada murid merupakan suatu pekerjaan yang kompleks dan memerlukan penglibatan guru bukan sahaja dari segi pemikiran dan tenaga tetapi juga perasaan (Day, 2004). Sekiranya tiada komitmen yang tinggi terhadap tugasnya

guru akan berhadapan dengan tanggungjawab yang semakin bertambah dan mencabar (Nias, 1996). Justeru itu organisasi seperti sekolah, kolej dan universiti memerlukan guru-guru yang tinggi motivasinya untuk mencapai matlamat dan menghasilkan pelajar-pelajar yang cemerlang (Madhu & Manju, 2013). Situasi ini wujud kerana pada masa yang sama guru juga memerlukan komitmen terhadap diri, keluarga dan masyarakat. Oleh sebab itu golongan pendidik ini perlu bijak dalam menguruskan antara komitmen terhadap pengajaran di sekolah dengan komitmen peribadi di rumah.

Guru-guru yang komited dalam menjalankan tugas akan dapat menyemai, memelihara dan membantu pelajar untuk menghidupkan nilai (Maheswari, 2005) disebabkan guru adalah faktor yang penting kepada keberkesanan pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah (Fauziah, *et al.*, 2010). Justeru itu kepentingan komitmen bagi seseorang guru adalah kerana ianya merupakan suatu kekuatan dalaman yang wujud pada diri guru sendiri. Guru mempunyai pelbagai tanggungjawab dan cabaran dalam kerjaya mereka serta tekanan luaran daripada perubahan persekitaran masyarakat yang mahukan piawaian tanggungjawab guru yang tinggi kepada pelajar (Park, 2005). Louis (1998) menjelaskan terdapat empat jenis komitmen guru:

1. Komitmen kepada sekolah sebagai satu unit sosial. Guru yang mempunyai komitmen ini lebih bertanggungjawab terhadap sekolah dan profesionnya dan sedia secara sukarela dengan kerja-kerja tambahan yang akan membantu peningkatan iklim dan peranan sekolah.

2. Komitmen kepada matlamat kurikulum sekolah. Guru yang mempunyai komitmen ini memperuntukkan banyak masa dalam kerja-kerja akademik seperti perancang pengajaran, aktiviti bilik darjah dan sentiasa berfikir bagaimana untuk meningkatkan penglibatan dan pencapaian pelajar.
3. Komitmen kepada keunikan individu pelajar. Guru yang mempunyai komitmen ini akan bermotivasi untuk menguruskan masalah pelajar dan lebih sensitif serta sedar tentang perkembangan pelajar sebagai seorang remaja.
4. Komitmen kepada pengetahuan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan. Guru akan sentiasa bersedia dengan segala perubahan dan pengetahuan baru serta menggabungkan idea-idea kreatif dan inovatif di bilik darjah.

Guru yang memiliki komitmen organisasi yang tinggi akan dapat bertahan sebagai warga pendidik di sekolah jika dibandingkan dengan guru yang kurang bersemangat dan tidak memiliki komitmen (Mayer & Allen, 1991). Reyes (1990) berpendapat bahawa komitmen guru di bilik darjah adalah menunjukkan kesanggupannya melibatkan diri dalam keseluruhan organisasi. Terdapat tiga aspek penting terhadap komitmen guru kepada sekolah iaitu kepercayaan yang kuat dalam penerimaan matlamat dan nilai, minat dan keinginan untuk kekal serta kesanggupan untuk memberikan segala usaha terhadap sekolah.

Turkey (2013) menyarankan dalam kajiannya bahawa komitmen dan kepuasan kerja guru akan dapat ditingkatkan sekiranya aspek-aspek berikut dipenuhi:

1. Guru-guru perlu disediakan dengan persekitaran kerja yang sesuai di mana mereka dapat melaksanakan perancangan, persediaan di bilik darjah, penilaian pelajar dan melaksanakan tugas-tugas seperti ditetapkan oleh pihak sekolah tanpa rungutan.
2. Guru perlu sentiasa menilai prestasi kerja dan tugas masing-masing.
3. Guru-guru dapat menyediakan persekitaran kondusif di mana mereka dapat memperkembangkan pengetahuan dalam bidang saintifik dan teknologi.
4. Pihak pentadbiran mesti lebih peka dan sensitif dengan masalah-masalah guru.

Dengan adanya kemahiran dan komitmen yang tinggi dalam kalangan ahli komuniti sekolah iaitu guru, kakitangan pentadbiran dan pelajar maka sekolah itu akan lebih berupaya meningkatkan keberkesanannya dari segi pencapaian (Hussein Mahmood, 2005). Justeru, komitmen dalam kalangan guru adalah berkaitan langsung dengan keberkesanan sekolah, prestasi kerja guru, ketidakhadiran guru dan pencapaian pelajar (Singh & Billingsley, 1998), ganjaran dan pujian untuk membentuk motivasi kerja guru (Chen, 2007), nilai kerja yang tinggi dalam organisasi (Mathew, 2003), kepuasan kerja guru (Sharma, 2010) dan meningkatkan pencapaian produktiviti yang tinggi (Ali Hamsa, 2013). Pelbagai jenis komitmen pengajaran di bilik darjah yang telah dicadangkan oleh para pengkaji seperti komitmen terhadap pengajaran, pelajar dan aktiviti sekolah. (Billingsley, 1993; Firestone & Rosenblum, 1998). Guru-guru yang mempunyai komitmen yang tinggi terhadap pengajaran akan berbeza dengan mereka yang tidak menunjukkan komitmen kerana guru-guru ini meletakkan

kepentingan diri melebihi tugas dan tanggungjawab yang diamanahkan kepada mereka serta melakukannya sambil lewa.

Firestone dan Pennell (1993), Alfasi (2004) serta Smith (2010) dalam kajian mendapati komitmen guru adalah faktor psikologi yang mengikat mereka dengan sekolah, pelajar dan profesion atau penglibatan seseorang individu terhadap sesuatu objek yang mewujudkan kepentingan dan perubahan tingkah laku yang bermakna manakala Firestone dan Rosenblum (1988) menjelaskan bahawa komitmen pengajaran guru lebih tertumpu dengan masa yang diluahkan untuk persiapan mengajar, alat bantu mengajar, aktiviti pembelajaran di dalam kelas dan memikirkan bagaimana cara penglibatan pelajar secara konsisten demi prestasi mereka.

Sebaliknya, komitmen terhadap inovasi pengajaran dan pembelajaran merujuk kepada peningkatan ilmu dan pengetahuan yang merangkumi komitmen untuk menambahkan ilmu-ilmu baru selaras dengan perkembangan inovasi teknologi serta amalan-amalan pendidikan terkini. Justeru itu organisasi pendidikan seperti sekolah amat memerlukan guru-guru yang komited untuk mencapai matlamat dan objektif yang ditetapkan. Ini kerana guru yang kuat komitmennya kepada sekolah lebih mudah terlibat dengan segala aktiviti yang dilaksanakan (Madhu & Manju, 2013). Walau bagaimanapun kajian menunjukkan komitmen organisasi guru-guru masih berada pada tahap yang sederhana, khususnya di Malaysia (Fauziah, *et al.*, 2010; Yahzanon & Yusof, 2011) serta di Iran (Khasrow, 2012).

Environment Education Curriculum Support Paper yang diterbitkan oleh 'Department of Education & Training, Australian Capital Territory', (1997) menegaskan untuk menjadi guru yang berkesan mereka seharusnya bertindak sebagai pemula (*initiator*), perunding dan fasilitator serta sebagai pelajar. Pemula memerlukan guru menyediakan cabaran pembelajaran yang pelbagai dan relevan. Guru juga dapat melaksanakan aktiviti yang menggalakkan penglibatan pelajar dan pembelajaran melalui pengalaman, iklim pembelajaran yang terbuka, menyeronokan, program pembelajaran alam semula jadi dan sebagai model tingkah laku yang bertanggungjawab kepada alam sekitar.

Guru sebagai perunding dan fasilitator akan menyediakan peluang individu serta koperatif kepada pelajar dengan pelbagai pendekatan (rangsangan, inkuiri), penyelesaian masalah secara inovatif dan kreatif, menggalakkan pembelajaran berinisiatif dan bebas. Seterusnya sebagai pelajar, guru juga perlu berkongsi cabaran pembelajaran dengan pelajar, menjadi terbuka kepada pendekatan dan idea baru, terlibat dengan pembelajaran sendiri serta memahami teknologi terkini di samping aktif dalam perkembangan profesional.

2.8 Rumusan

Berasaskan kepada sorotan literatur di atas jelas menunjukkan bahawa kurangnya kajian yang dilakukan berkaitan guru-guru novis jika dilihat dari aspek kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen mereka dalam bekerja. Kebanyakan kajian adalah lebih menjurus kepada kalangan guru-guru yang lebih berpengalaman khususnya dalam konteks negara kita Malaysia. Justeru itu daripada literatur juga

pengkaji telah membina satu kerangka konseptual kajian yang memaparkan hubungan antara variabel sebagai panduan dalam kajian seterusnya.

BAB TIGA

METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pendahuluan

Setiap kajian yang hendak dihasilkan mestilah melalui proses-proses tertentu bagi memastikan kesahihan sesuatu maklumat yang dimasukkan dan barulah kajian itu boleh menjadi sebuah kajian serta dapat dipercayai dan diharapkan. Ianya juga bagi menjamin kaedah-kaedah yang digunakan oleh seseorang pengkaji itu adalah sesuai dengan pemboleh ubah-pemboleh ubah kajian serta hipotesis-hipotesis yang digunakan di dalam kajian berkenaan. Pada bab ini pengkaji akan menumpukan perbincangan kepada kaedah yang digunakan untuk melihat hubungan kecerdasan emosi ke atas stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis. Pengkaji juga akan menyentuh tentang reka bentuk kajian, populasi kajian, proses persempelan, prosedur pengumpulan data, tatacara mengedarkan soal-selidik dan ujian rintis. Seterusnya dapatan berkaitan ujian rintis dan penganalisan data akan dibincangkan.

3.2 Reka Bentuk Kajian

Kajian ini bertujuan untuk memperjelaskan sejauh mana kecerdasan emosi dan stres kerja guru memberi pengaruh ke atas komitmen organisasi guru-guru novis yang sedang berkhidmat di zon utara. Ianya berbentuk diskriptif-korelasi yang melibatkan pengumpulan data bagi tujuan melihat hubungan di antara pemboleh ubah yang wujud dalam keadaan semulajadi (Wiersma & Jors, 2009). Pendekatan yang biasa

digunakan untuk mengumpul maklumat dalam kajian diskriptif ini adalah kaedah tinjauan keratan rentas berdasarkan soal selidik yang dijawab oleh responden (Johnson & Christen, 2008). Kaedah ini telah banyak digunakan dalam pelbagai bidang penyelidikan dan amat baik untuk mengumpulkan maklumat berkaitan tingkah laku (Gorrad, 2001). Disebabkan kajian ini melibatkan jumlah responden yang besar, maka ia sesuai menggunakan kaedah kuantitatif (Cohen, *et al.*, 2007). Ini kerana kaedah kuantitatif dapat mengumpulkan banyak maklumat dalam masa yang lebih singkat, menjimatkan kos dan mengelakkan daripada risiko kehilangan data atau responden sebelum kajian selesai, contohnya responden sakit, mati atau tidak lagi berminat untuk meneruskan kajian serta tahap objektivitinya lebih tinggi (Noraini, 2010).

Selain itu penyelidik juga menggunakan kaedah kuantitatif kerana ia berkemampuan untuk menguji hipotesis atau mendapatkan jawapan persoalan berkaitan situasi semasa bagi subjek kajian, mengenal pasti pengaruh antara dua pemboleh ubah atau lebih dan menggunakan bentuk hubungan ini untuk membuat ramalan. Kaedah ini juga membolehkan pengkaji menjalankan ujian bagi melihat hubungan di antara variabel-variabel dengan menggunakan ujian statistik (Gay, 2009). Oleh itu pengkaji memilih kaedah ini kerana dapat memungut data secara sekali gus dengan berkesan dari populasi yang besar dan berselerak. Kedua, boleh memberi informasi secara deskriptif, inferen dan '*explanatory*' terhadap isu yang dikaji (Cohen, *et al.*, 2007). Akhirnya pengkaji juga dapat mengutip data primer isu yang dikaji untuk menggambarkan aspek atau ciri seperti kebolehan, pandangan, sikap, kepercayaan atau pengetahuan populasi (Wallen & Fraenkel, 2001).

3.3 Populasi dan Persampelan Kajian

Populasi adalah satu ciri yang menunjukkan cerapan atau ukuran tertentu ke atas sekumpulan individu atau objek. Individu atau objek yang dicerap mestilah mempunyai sekurang-kurangnya satu ciri atau sifat yang sama antara satu sama lain (Majid Konting, 2000). Populasi kajian ini ialah kalangan guru novis yang telah ditempatkan mulai tahun 2009 hingga 2011 di sekolah rendah zon utara Semenanjung Malaysia yang meliputi negeri Kedah, Perlis, Pulau Pinang dan Perak Utara. Jumlah sekolah rendah yang terlibat dan mempunyai guru novis ini diperolehi daripada Unit Sekolah Rendah di setiap Jabatan Pendidikan Negeri yang terlibat. Berdasarkan kepada rekod yang diperolehi daripada unit sekolah rendah di setiap Jabatan Pendidikan Negeri, jumlah responden kajian bagi tiga tahun tersebut yang disenaraikan di zon utara ialah 2100 orang guru novis. Jadual 3.1 menunjukkan pecahan bilangan guru novis mengikut negeri:

Jadual 3.1

Populasi Kajian (Guru Novis IPGM)

Negeri	Bilangan Guru
Kedah	538
Perlis	293
Pulau Pinang	434
Perak Utara	835
Jumlah	2100

Jumlah sampel kajian ini adalah seramai 325 orang guru novis daripada jumlah populasi pada aras keyakinan 95% (Cohen, *et al.*, 2007). Pemilihan sampel dibuat berdasarkan jadual Krejcie dan Morgan (1970) di mana sampel yang dikehendaki ditentukan. Mengikut Roscoe (dalam Sekaran (1992) muka surat 253, saiz sampel melebihi 30 adalah sesuai untuk kebanyakan kajian yang berbentuk tinjauan. Jadual 3.2 di bawah merupakan jumlah populasi dan sampel kajian.

Jadual 3.2

Sampel Kajian (guru novis IPGM)

Negeri	Populasi	Peratusan (%)	Sampel
Kedah	538	25.6%	83
Perlis	293	13.9%	46
Pulau Pinang	434	20.7%	67
Perak Utara	835	39.8%	129
Jumlah	2100	100%	325

Dalam kajian ini pengkaji menggunakan teknik persampelan rawak berlapis (*Stratified random sampling*) bagi setiap negeri yang dipilih iaitu negeri Kedah, Perlis, Pulau Pinang dan Perak Utara. Beberapa langkah telah diikuti dalam menentukan persampelan iaitu:

- 1) Bilangan sampel yang dipilih adalah berkadaran dengan jumlah responden dalam setiap kategori (negeri) kumpulan.
- 2) Menentukan saiz sampel yang diperlukan untuk setiap sub- populasi kajian.
- 3) Menyediakan senarai responden untuk setiap sub-populasi kajian.

- 4) Menggunakan prosedur persampelan rawak mudah berasaskan kepada jadual rawak untuk memilih responden daripada setiap sub-populasi kajian (Kedah, Perlis, Pulau Pinang dan Perak Utara)

Persampelan rawak mudah ini pula dipilih kerana ianya boleh digunakan jika populasi mempunyai sifat yang hampir sama dan seragam, di mana setiap ahli populasi mempunyai peluang yang sama untuk dipilih serta pemilihan responden kajian bersifat bebas dan tidak bersandar dengan pemilihan subjek lain (Azizi, Shahrin, Yusof & Abd Rahim, 2009). Sebanyak lima borang soal selidik telah diposkan kepada setiap guru besar untuk diserahkan kepada guru-guru novis di sekolah mereka. Jumlah keseluruhan sekolah yang terlibat dalam kajian ialah sebanyak 120 buah sekolah (lampiran 1) dengan 600 responden. Namun demikian cuma 420 orang atau 70 peratus sahaja yang mengembalikan soal selidik kepada pengkaji. Daripada jumlah tersebut hanya 325 soal selidik sahaja diambil kira berdasarkan jumlah sampel yang telah ditetapkan. Soal selidik lain didapati tidak lengkap, borang kosong dan mempunyai jawapan yang sama bagi semua item telah diabaikan kerana ia boleh menjejaskan sisihan piawai.

Pengambilan sampel pada setiap negeri diperolehi dengan cara mengambil jumlah keseluruhan sampel (325 orang guru novis), kemudian dibahagikan dengan semua jumlah populasi (2100 orang guru novis), dan didarabkan dengan jumlah masing-masing populasi pada setiap negeri. Berdasarkan kepada jumlah 325 responden kajian tersebut, 25.6% adalah terdiri daripada responden negeri Kedah ($n = 83$), responden negeri Perlis iaitu 13.9% ($n = 46$), responden negeri Pulau Pinang iaitu

20.7% (n = 67) dan responden guru novis dari negeri Perak (Utara) berjumlah 39.8% (n = 129). Kesemua responden merupakan guru novis yang telah berkhidmat antara 1 hingga 3 tahun. Jumlah ini adalah mencukupi bagi analisis model persamaan berstruktur yang memerlukan jumlah minimum 200 orang (Herzog, Boomsma & Reinecke, 2007). Jadual 3.2 di atas menunjukkan bilangan responden dan peratusan keseluruhan berdasarkan negeri.

Berikut adalah pengiraan saiz sampel mengikut Krejcie dan Morgan (1970):

$$S = \frac{X^2NP(1 - P)}{d^2(N - 1) + (X^2P(1 - P))}$$

S = Saiz sampel yang diperlukan.

N = Saiz populasi yang dikenal pasti.

P = Perkadaran populasi diandaikan 0.5 kerana magnitud ini akan menghasilkan saiz sampel yang maksimum.

d = Darjah ketepatan yang maksimum (0.05).

X² = Nilai Khi Kuasa Dua daripada jadual pada darjah kebebasan 1 iaitu 3.841.

$$S = \frac{3.841(2100)(0.5)(1 - 0.5)}{(0.05)^2(2100 - 1) + (3.841)(0.5)(1 - 0.5)}$$

$$= \frac{3.841(2100)(0.5)(0.5)}{(0.0025)(2099) + 1.9205(0.5)}$$

$$= \frac{20165}{6.20805} = 324.82 \text{ (325)}$$

3.4 Prosedur Kajian

Prosedur kajian ini dibahagikan kepada beberapa fasa iaitu;

3.4.1 Fasa Pertama

Pada fasa ini penyelidik telah membuat tugas-tugas pembacaan dan penerokaan skop kajian untuk mengenal pasti masalah kajian. Pembinaan persoalan kajian, konseptual kajian serta reka bentuk kajian juga turut dibuat dalam fasa ini setelah mendapat persetujuan daripada penyelia. Seterusnya, sasaran populasi ditentukan iaitu guru novis yang sedang berkhidmat di zon utara Semenanjung Malaysia, manakala instrumen kajian bagi kecerdasan emosi telah didapati terus daripada sumber asal iaitu Dr Nicole Schutte pada 27 Oktober 2011. Instrumen ini telah dibuat terjemahan dan *back translation* dengan bantuan daripada pensyarah Jabatan Bahasa Inggeris dan Jabatan Bahasa Melayu, Institut Pendidikan Guru Kampus Sultan Abdul Halim, manakala instrumen stres kerja guru dan komitmen organisasi telah diperolehi daripada sumber kedua iaitu tesis kedoktoran yang telah dikenal pasti kesahihannya. Justeru kesemua instrumen ini digunakan dalam mengutip data kajian diselidiki, diproses dan disesuaikan mengikut matlamat kajian.

3.4.2 Fasa Kedua

Fasa ini tumpuan lebih diutamakan kepada menentukan prosedur persampelan, pematapan instrumen kajian, kajian rintis serta kerja lapangan. Pada masa yang sama prosedur untuk mendapatkan kebenaran daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (DPPDP) KPM telah dibuat dan diperolehi pada 11 Mei 2012. Kebenaran dari Jabatan Pendidikan Negeri Kedah, Perlis, Pulau Pinang dan Perak telah diperolehi di antara 14 Jun 2012 hingga 27 Jun 2012 untuk menjalankan kerja lapangan di sekolah-sekolah yang terpilih. Selain itu kebenaran dari semua guru besar di sekolah yang terlibat juga turut diminta.

Surat iringan yang mengandungi tujuan soal selidik, cara menjawab serta jumlah masa yang diperlukan untuk menjawab soal selidik juga telah disertakan sebagai makluman kepada responden. Penyertaan responden adalah secara sukarela, semua respon adalah sulit dan digunakan untuk kajian semata-mata. Bagi memudahkan pengurusan soal selidik dan kelihatan menarik (Leedy & Ormrod, 2010), pengkaji telah membezakan warna kertas soal selidik mengikut negeri yang terlibat di zon utara. Ini memudahkan proses penyediaan data kelak kerana soal selidik telah dikelaskan mengikut sampel negeri. Oleh kerana kajian ini adalah kajian tinjauan keratan rentas maka data dikutip menggunakan kaedah pos dengan mengambil kira cuti penggal persekolahan bagi memudahkan responden kajian.

3.4.3 Fasa Ketiga

Pada fasa terakhir ini penyediaan data dilakukan iaitu dengan mengkod, memasukan data untuk analisis komputer, menyemak dan membuat verifikasi. Borang soal selidik yang tidak lengkap pula diketepikan dari dianalisis. Seterusnya analisis data

secara kuantitatif menerusi analisis komputer *Statistical Packages For Social Science 19.0* (SPSSX-window versi 19) serta Amos versi 21 dijalankan dan dapatan dilaporkan. Laporan dapatan kajian dibuat berdasarkan matlamat, objektif dan persoalan kajian yang telah dibina. Pada akhir laporan juga turut mengetengahkan dapatan yang boleh menarik perhatian pihak-pihak yang terlibat serta cadangan untuk kajian seterusnya.

3.5 Kajian Rintis

Tujuan kajian rintis dijalankan adalah untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaan dalaman alat ukur yang digunakan. Kesahan dan kebolehpercayaan alat ukur diuji dengan “*Cronbach Alpha*”. Justeru untuk menguji kebolehpercayaan instrumen yang dibentuk, kelancaran pentadbiran soal selidik dan pengubahsuaian yang perlu bagi instrumen ujian rintis dijalankan. Kajian rintis ini dijalankan terhadap guru-guru yang sedang mengikuti Kursus Pengajian Lepas Ijazah (KPLI) dan Kursus Diploma Perguruan Malaysia (KDPM) bagi mod Kursus Dalam Cuti (KDC) yang sedang dilaksanakan di Institut Pendidikan Guru Kampus Sultan Abdul Halim, Sungai Petani. Sejumlah 40 soal selidik telah diedarkan di mana jumlah ini sudah mencukupi untuk menghasilkan analisis yang sah.

3.6 Kesahan dan Kebolehpercayaan Instrumen

Kesahan dan kebolehpercayaan merupakan dua konsep penting ‘*psychometric properties*’ terhadap keberkesanan prosedur pengukuran dan penilaian (Johnson & Christensen, 2008). Kesahan dan kebolehpercayaan instrumen boleh mempengaruhi sejauh mana pengkaji dapat mempelajari sesuatu isu dari fenomena yang dikaji,

kebarangkalian untuk mendapat keputusan statistikal yang signifikan dalam analisis data dan sejauh mana pengkaji boleh membuat kesimpulan yang bermakna dari data yang dikutip (Leedy & Ormrod, 2010). Kajian ini mengetengahkan tiga pemboleh ubah utama iaitu kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi yang diselidik menerusi item soal selidik. Oleh itu kesemua item tersebut mesti melalui ujian kesahan dan kebolehpercayaan.

Kesahan merujuk kepada kualiti instrumen yang digunakan dalam mengutip data iaitu mengukur apa yang sepatutnya diukur (Ary, *et al.*, 2010). Kesahan instrumen mengikut pandangan AERA, APA dan '*National Centre for Educational Statistic* (1999) menyatakan bahawa kesahan instrumen sebagai skor individu dari instrumen itu boleh diterima, bermakna dan membolehkan pengkaji membuat rumusan yang terbaik dari sampel kepada populasi kajian (Creswell, 2008). Nunnally dan Bernstein (1994) terdapat tiga jenis ujian untuk kesahan instrumen iaitu kesahan kandungan, kesahan item dan kesahan konstruk.

Kesahan kandungan berperanan untuk menentukan sejauh mana instrumen yang digunakan dapat memenuhi apa yang patut diukur (Ary, *et al.*, 2010) dan bertujuan bagi membuktikan bahawa kandungan item semestinya mewakili dan berkaitan pemboleh ubah yang dikaji (Flowers, 2006). Kaedah yang digunakan untuk menentukan kesahan kandungan item-item soal selidik kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi adalah dengan meminta seorang pensyarah kanan berkelulusan Doktor Falsafah dalam bidang penilaian dan pengukuran, dua orang pensyarah cemerlang Jabatan Bahasa Melayu serta tiga orang pensyarah kanan dari

Jabatan Ilmu Pendidikan di IPG Kampus Sultan Abdul Halim untuk menilai dan meneliti item-item dari segi kandungan, bahasa serta objektif yang hendak diukur. Selain itu mereka juga dicadangkan agar dapat membuat pengubahsuaian dan pemurnian instrumen andainya terdapat kekeliruan seperti yang dirumuskan dalam Jadual 3.3 dan Jadual 3.4. Untuk menentukan kesahan kandungan ini skala 1 hingga 10 telah digunakan bagi menentukan nilai pekali kesahan di mana item yang menunjukkan nilai pekali kurang daripada 70% akan disingkirkan dari soal selidik. Tuckman dan Waheed (1981) telah mencadangkan mana-mana penilaian pakar yang lebih daripada nilai pekali 70% membuktikan wujudnya kesahan kandungan. Seterusnya bagi menguji kesahan item penyelidik turut menggunakan ujian statistik *'product moment correlation* yang bertujuan untuk melihat *item-total-correlation*. Kesahan item dikatakan wujud apabila nilai-nilai *item-total-correlation* melebihi .50 dan *inter-item-correlation* melebihi .30. Sekiranya item-item tersebut menunjukkan nilai yang rendah penyelidik telah membuat penambahbaikan terutamanya dari aspek bahasa dan struktur ayat supaya mudah difahami oleh responden.

Jadual 3.3

Penilaian 6 panel terhadap item soal selidik. Bahagian A: Item Kecerdasan Emosi

Item	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Jumlah skor	%
A1	9	9	10	9	10	10	57	95.0
A2	10	9	9	10	10	9	57	95.0
A3	8	8	9	9	8	7	49	81.6
A4	9	8	8	8	9	7	49	81.6
A5	9	8	9	9	8	10	53	88.3
A6	7	8	8	8	8	7	46	76.6
A7	8	9	8	8	7	7	47	78.3
A8	8	9	9	9	8	9	52	86.6
A9	10	9	9	10	9	9	56	93.3
A10	9	10	10	9	8	8	54	90.0
A11	9	8	9	8	9	9	52	86.6
A12	8	10	9	9	9	10	55	91.6
A13	10	9	10	9	10	9	57	95.0
A14	9	9	8	9	10	8	53	88.3
A15	8	9	9	9	9	8	52	86.6
A16	9	8	9	9	8	7	50	83.3
A17	10	10	9	9	9	8	55	91.6
A18	9	10	9	9	10	10	57	95.0
A19	9	8	9	9	9	8	52	86.6
A20	9	9	9	8	8	8	51	85.0
A21	8	10	10	9	9	10	56	93.3
A22	9	9	10	8	9	9	54	90.0
A23	7	7	8	8	8	7	45	75.0
A24	8	8	7	7	8	7	45	75.0
A25	8	10	9	9	10	9	55	91.6
A26	9	10	10	9	8	8	54	90.0
A27	10	9	8	9	9	9	54	90.0
A28	7	8	7	8	7	8	45	75.0
A29	10	8	9	9	10	8	54	90.0
A30	9	10	10	9	9	9	56	93.3
A31	8	8	10	9	10	10	55	91.6
A32	8	7	8	7	7	8	45	75.0
A33	9	10	10	9	8	8	54	90.0
Jumlah skor							1730	

Skor Kumulatif = 1730

Purata (%) = $(1730/60 \times 33) \times 100 = 87.37\%$

Jadual 3.4

Penilaian Pakar terhadap Instrumen Kecerdasan Emosi, Stres Kerja Guru dan Komitmen Organisasi.

Pemboleh Ubah	Jum. Item	Skor kumulatif	Skor purata (%)	Nilai pekali kesahan
Kecerdasan emosi	33	1730	87.37	87.37
Stres kerja guru	48	2468	85.69	85.69
Komitmen organisasi	22	1140	86.36	86.36

Kesahan konstruk pula telah dijalankan menerusi EFA melalui kaedah PCA terhadap ketiga-tiga konstruk dalam instrumen kajian. Ia dilaksanakan bertujuan untuk memastikan hanya konstruk-konstruk terbaik sahaja dari data yang didapati daripada sampel kajian (Hair, *et al.*, 2010). Selain itu kaedah ini juga dapat mengurangkan bilangan item-item yang terlalu banyak (Field, 2009) dalam (Mahaliza, 2013). Dua andaian penting EFA ialah saiz sampel dan kebolehfaktor matrik korelasi (Pallant, 2007). Jumlah sampel yang diperolehi dalam pengumpulan data ialah 325. Oleh itu jumlah sampel yang diperolehi adalah memenuhi keperluan 300 data oleh Tabachnik dan Fidell (2007). Kebolehfaktor matrik juga boleh dinilai berasaskan ujian *Bartlett's test of sphericity* dan *Kaiser – Mayer – Olkin* (KMO). Nilai KMO > .60 menunjukkan jumlah sampel memenuhi keperluan kebolehfaktor, manakala nilai Bartlett adalah signifikan ($p < .05$) (Hair, *et al.*, 2010). Penelitian terhadap kedua-dua indikator ini menjelaskan bahawa item-item yang digunakan dalam EFA mempunyai kekuatan saling korelasi antara satu sama lain. Analisis ini telah dilakukan terhadap ketiga-tiga pemboleh ubah kajian iaitu kecerdasan emosi, stres kerja guru dan

komitmen organisasi setelah mengambil kira kesemua kaedah EFA seperti Jadual 3.5 di bawah.

Jadual 3.5

Kesahan Konstruk menggunakan Analisis Faktor

Pemboleh ubah	Bilangan Item	Bilangan faktor	Nilai KMO	Ujian Bartlett Sphericity
Kecerdasan Emosi	30	4	.860	.00
Stres Kerja Guru	41	5	.904	.00
Komitmen Organisasi	17	3	.806	.00

Kebolehpercayaan pula merujuk kepada darjah konsistensi yang dijelaskan oleh sesuatu instrumen semasa mengukur (Best & Kahn, 2006). Nilai kebolehpercayaan boleh diuji melalui beberapa kaedah seperti kaedah uji sekali lagi (*test-retest*), kaedah bentuk berbeza (*alternative forms*), kaedah bentuk berbeza dan uji sekali lagi (*alternative forms and test-retest*), kaedah antara kadaran (*interrater*) dan kaedah ketekalan dalaman (*internal consistency*) (Creswell, 2008; Gay *et al.*, 2009). Pada pandangan pengkaji pendekatan alfa Cronbach adalah satu kaedah ketekalan dalaman yang sesuai untuk menguji kebolehpercayaan antara item. Justeru kaedah ketekalan '*cronbach alpha*' telah digunakan oleh penyelidik untuk membuat andaian bahawa tiap-tiap item itu dianggap sebagai satu ujian setara dan semua kolerasi antara item adalah sama. Sekiranya nilai $r > 0.6$, ini bermakna tahap kebolehpercayaan alat ukur adalah tinggi (Mahaliza, *et al.*, 2011). Tetapi jika pekali kebolehpercayaan kurang daripada 0.6 boleh dianggap instrumen yang dianalisis

mempunyai nilai kebolehpercayaan yang rendah dan perlu diperbaiki atau disingkirkan item-item dalam instrumen untuk meningkatkan pekali tersebut. Dalam hal ini Sekaran (1992) menjelaskan bahawa '*cronbach*' merupakan angkali kebolehpercayaan '*reability coefficient*' yang menunjukkan bagaimana sesuainya hubungan item-item sebagai satu set soalan. Sekaran menambah iaitu semakin hampir nilai alpha kepada nilai satu, semakin tinggi kebolehpercayaan dalamannya. Nilai alpha yang kurang daripada 0.6 dianggap lemah, manakala nilai 0.7 boleh diterima dan nilai yang melebihi 0.8 adalah dianggap baik.

Dalam kajian rintis ini analisis kebolehpercayaan bagi keseluruhan instrumen kajian ialah $\alpha = 0.910$ manakala analisis kebolehpercayaan bagi kecerdasan emosi yang merujuk kepada '*Assessing Emotional Scale*', Schutte, *et al.*, (1998) menunjukkan nilai kebolehpercayaan alpha yang tinggi iaitu $\alpha = 0.92$. Nilai alpha bagi kelompok-kelompok berkenaan ialah kawalan mood ($\alpha=0.72$), penilaian emosi ($\alpha=0.85$), penggunaan emosi ($\alpha=0.67$) dan kemahiran sosial ($\alpha=0.71$). Nilai alpha ini secara keseluruhannya adalah memuaskan dan boleh diterima pakai dalam konteks penyelidikan pendidikan (Gorard, 2001; Johnson & Christenan, 2008).

Bagi mengukur stres kerja guru adalah berdasarkan instrumen '*Teacher Stress Inventory*' yang dibangunkan oleh Boyle, *et al.* (1995). Keputusan keseluruhan instrumen ini menunjukkan nilai kebolehpercayaan yang tinggi iaitu $\alpha = 0.94$ dan nilai bagi setiap sub-skala pula ialah kerenah pelajar ($\alpha=0.81$), beban tugas ($\alpha=0.85$), sumber pengajaran ($\alpha=0.86$), perhubungan interpersonal ($\alpha=0.77$) dan pengiktirafan profesional ($\alpha=0.67$). Seterusnya, pengukuran nilai kebolehpercayaan bagi instrumen

kajian komitmen organisasi yang berasaskan kepada '*Organizational Commitment Questionnaire*', Allen dan Mayer (1997) mendapati nilai keseluruhan instrumen tersebut ialah $\alpha = 0.79$. Bagi sub-skala komitmen afektif nilai alpha ($\alpha=0.49$), sub-skala komitmen berterusan ($\alpha=0.74$) dan sub-skala komitmen normatif ($\alpha=0.69$). Bagi sub-skala komitmen afektif yang mempunyai nilai rendah pada $\alpha=0.49$ adalah disebabkan terdapat nilai negatif yang tinggi bagi item 1 dan ditunjukkan dalam '*inter-item correlation matrix. Cronbach's alpha if item deleted*' bagi item tersebut juga menunjukkan nilai yang tinggi iaitu $\alpha=0.654$. Dalam situasi ini penyelidik mendapati responden tidak begitu memahami bentuk soalan pada item tersebut dan telah membuat penambahbaikan untuk memudahkan mereka.

Kesimpulannya, melalui ujian kesahan dan kebolehpercayaan yang dijalankan jelas menunjukkan instrumen-instrumen kajian ini mempunyai nilai kesahan dan kebolehpercayaan yang baik dan boleh digunakan untuk tujuan kajian yang sebenarnya.

3.7 Instrumen Kajian

Instrumen kajian adalah alat untuk mengukur, memerhati atau mendokumenkan data kuantitatif. Justeru seseorang penyelidik perlu mengenal pasti instrumen sebelum mereka mengutip data mentah kajian (Creswell, 2008). Instrumen didapati berfungsi membantu penyelidik untuk mendapatkan maklumat yang diperlukan bagi menjawab persoalan kajian. Bagi tujuan tersebut instrumen yang digunakan perlulah bertepatan dengan kehendak kajian. Oleh kerana kajian ini menggunakan soal selidik sebagai instrumen kajian maka menurut Gay, *et al.*, (2009) ia boleh diubah suai,

menggunakan instrumen sedia ada atau pun mengabungkan instrumen yang telah digunakan dalam kajian-kajian lepas.

3.7.1 Instrumen Kecerdasan Emosi

Instrumen untuk mengukur kecerdasan emosi yang digunakan dalam kajian ini ialah soal selidik Skala Penilaian Emosi (*Assessing Emotional Scale*) yang dibangunkan oleh Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden dan Dornheim (1998) setelah mendapat keizinan menerusi mel elektronik. Ia mengandungi 33 item dan dirangka untuk menilai keupayaan, memahami dan menjelaskan emosi serta mengawal emosi bagi mengalakkan perkembangan emosi dan intelektual (Mayer & Salovey, 2000) serta telah diadaptasi daripada model kecerdasan emosi Mayer dan Salovey (1997) untuk membina item-itemnya. Respondan akan menggunakan 5 skala iaitu skala 1 menggambarkan sangat tidak puas hati dan skala 5 bagi sangat puas hati untuk setiap item-item yang disenaraikan.

Dari segi ketekalan dalaman skala-skala ini telah dapat menunjukkan tahap yang tinggi ($\alpha = 0.87$) dan juga keputusan ujian kebolehpercayaan pada kadar ($r = 0.78$). Analisis faktor yang dilakukan dalam kajian tinjauan oleh Petrides dan Furham (2000) menunjukkan bahawa 33 item tersebut mempunyai kesan kepada empat sub-skala: Penilaian emosi, kawalan mood, kemahiran sosial dan penggunaan emosi. Penyelidikan lepas menunjukkan sub-skala-sub-skala ini mempunyai ketekalan yang tinggi iaitu: (penilaian emosi: 0.81; kawalan mood: 0.72; kemahiran sosial: 0.72; penggunaan emosi: 0.62), (Spence, Oades & Caputi, 2004).

Kesahan pada skala ini disokong melalui pembinaan kolerasi teoritikal, meliputi ‘*alexithymia*’, kesediaan perasaan, kejelasan perasaan, pembaikan mood, optimistik dan kawalan gerak hati (Schutte, *et al.*, 1998). Soal selidik Skala Penilaian Emosi (33 – skala item) untuk mengukur empat dimensi kecerdasan emosi (Austin, Saklofske & Minski, 2003) ditunjukkan dalam Jadual 3.6 di bawah:

Jadual 3.6

Perincian Soal Selidik Kecerdasan Emosi

Dimensi	Item-item positif	Item-item negatif
Kawalan mood	2,3,10,12,14,21,23,31	28
Penilaian emosi	9,15,18,19,22,25,29,32	5, 33
Penggunaan emosi	6,7, 8, 17,20,27	
Kemahiran sosial	1,4,11,13,16,24,26,30	

3.7.2 Instrumen Stres Kerja Guru

Bahagian ini dijalankan dengan menggunakan soal selidik berdasarkan instrumen yang dirangka oleh Boyle, *et al.*, (1995) dan ia telah diubah suai oleh Mokhtar (1998) dan Mazlan (2002) untuk digunakan di dalam konteks guru-guru di Malaysia iaitu inventori stres kerja guru dan nilai kebolehpercayaan ‘*Cronbach Alfa*’ adalah tinggi iaitu 0.93. Pemilihan soal selidik ini dilakukan kerana ianya ringkas, mempunyai nilai kesahihan dan kebolehpercayaan yang baik, mengandungi soalan yang mudah difahami serta kerap digunakan oleh penyelidik untuk melihat stres dalam kalangan guru (Azizi, Jamaludin & Mazeni, 2010). Seterusnya ia juga dapat

memudahkan kerja pengumpulan data di samping menjimatkan perbelanjaan, masa dan tenaga serta sesuai digunakan sekiranya saiz populasi kajian adalah besar. Arahan dan soalan yang diberikan dalam soal selidik juga adalah piawai dan serupa. Ini dapat meningkatkan lagi ketepatan dan kebenaran gerak balas responden terhadap rangsangan soalan yang diberikan dan responden dapat bertindak balas dengan rangsangan soalan secara lebih berkesan.

Instrumen ini mengandungi 48 item di mana lima faktor yang disenaraikan sebagai penyumbang stres kerja kepada guru-guru novis. Responden dikehendaki untuk menjawab soalan “sebagai seorang guru bagaimana punca-punca stres mempengaruhi mereka”. Taburan item soal selidik adalah seperti di dalam Jadual 3.7 di bawah:

Jadual 3.7

Perincian Soal Selidik Stres Kerja Guru.

Faktor Stres Kerja	Nombor item
Salah laku pelajar	2,5,11,16,21,29,34,40
Beban tugas	10,13,17,20,24,25,32,33,36,39,41,42,48
Kekangan masa dan sumber	1,3,8,18,22,27,28,31,44,45,47
Perhubungan interpersonal	4,6,7,9,15,19,26,30,37,43
Penghargaan	12,14,23,35,38,46

3.7.3 Instrumen Komitmen Organisasi

Instrumen komitmen organisasi yang digunakan dalam kajian ini adalah ‘*Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)*’ dibina oleh Allen dan Mayer

(1990) yang terdiri daripada 3 dimensi iaitu komitmen organisasi secara afektif, komitmen organisasi secara berterusan dan komitmen organisasi secara normatif dengan jumlah 22 item. Dimensi komitmen ini mengandungi konstruk item yang berfungsi menunjukkan penglibatan, penghayatan, minat, apresiasi, kebolehan, kekuatan, keputusan yang bijak dan nilai kerja yang tinggi. Kesemua item ini menggambarkan tahap keselesaan kewajipan di dalam profesion keguruan (Mohd Nor, 2003). Justeru, OCQ dalam kajian ini adalah bertujuan untuk mengukur 5 skala yang melihat kepada penerimaan matlamat, sikap terhadap tugas, penglibatan fizikal dan psikologikal, orientasi kerja, kesetiaan serta sumbangan pada organisasi sekolah (Norhafa & Ferlis, 2010). Item-item ini terbukti keberkesannya dalam konteks kajian terhadap guru (Yaakob Daud, 2007; Sukarmin 2010). Sukarmin mendapati tahap komitmen guru dalam kajiannya di sekolah rendah di Surakarta, Indonesia berada pada tahap yang tinggi bagi komitmen afektif iaitu skor min 4.22, komitmen pada tahap sederhana bagi komitmen berterusan iaitu skor min 3.06 dan komitmen organisasi secara normatif dengan skor yang tinggi pada 3.65. Ini menunjukkan bahawa instrumen tersebut sesuai digunakan dalam kalangan guru di Malaysia.

Item-item di dalam instrumen *OQC* dikelompokkan kepada tiga kategori iaitu komitmen afektif yang mengandungi sembilan item, komitmen berterusan dengan tujuh item dan komitmen normatif sebanyak sembilan item. Guru-guru diminta menjawab item-item kajian tersebut dengan tujuan untuk menentukan sejauh manakah komitmen kepada organisasi dengan menandakan 1 (sangat tidak puas hati)

kepada 5 (sangat puas hati). Jumlah item yang terlibat adalah seperti Jadual 3.8 di sebelah:

Jadual 3.8

Perincian Soal Selidik Komitmen Organisasi

Dimensi Komitmen	Jumlah item
Komitmen organisasi secara afektif	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Komitmen organisasi secara berterusan	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Komitmen organisasi secara normatif	17, 18, 19, 20, 21, 22

3.8 Prosedur Analisis Data

Penganalisan data akan menggunakan analisis deskriptif dan analisis inferensi. Kajian ini menggunakan ujian parametrik. Data yang dikumpulkan dianalisis dengan menggunakan statistik deskriptif iaitu kekerapan, peratus dan skor min serta sisihan piawai. Selain itu statistik inferensi yang digunakan ialah korelasi dan model persamaan struktural untuk menjawab persoalan kajian. Analisis-analisis ini digunakan untuk melihat hubungan, perbezaan dan pengaruh serta pengantaraan antara pemboleh ubah selain menentukan model yang sepadan (*fit*) dengan data kajian. Jenis dan tujuan analisis data yang terlibat seperti Jadual 3.9 di sebelah.

Jadual 3.9

Jenis Analisis Data

Peringkat Analisis	Jenis Analisis	Tujuan Analisis
Pertama	Ujian Cronbach Alpha	Menentukan kebolehpercayaan instrumen
	Analisis faktor Penerokaan dan analisis faktor konfirmatori	Menentukan kesahan instrumen
Kedua	Analisis deskriptif	Menentukan nilai purata dan sisihan piawai bagi semua pemboleh ubah. (Menjawab soalan kajian 1)
Ketiga	Analisis korelasi	Menentukan hubungan antara pemboleh ubah kajian. (Menjawab soalan kajian 2)
Keempat	<i>Multiple Group Analysis (MGA)</i>	Menentukan perbezaan antara pemboleh ubah demografi kajian. (Menjawab soalan kajian 3)
Kelima	Analisis Model Persamaan Struktural	Menentukan pengaruh antara varibel kajian dan menguji stres kerja sebagai pengantara hubungan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi. (Menjawab soalan kajian 4, 5 dan 6)

3.8.1 Analisis Deskriptif

Penganalisan data berdasarkan statistik deskriptif dijalankan bagi memperihalkan data asas berkaitan profil demografi responden. Analisis ini menghuraikan tentang latar belakang serta ciri-ciri demografi responden kajian seperti jantina, pengalaman bekerja, kelayakan akademik, lokasi sekolah dan umur dalam kalangan guru novis di zon utara, Malaysia.

3.8.2 Analisis Inferensi

Penganalisaan data inferensi kajian ini menggunakan SPSS dan pendekatan analisis multivariat Model Persamaan Struktural (*Structural Equation Modelling* - SEM) berbantuan perisian *Analysis of Moment Structure* (AMOS) versi 21.0. Analisis model persamaan struktural merupakan teknik yang menggabungkan aspek-aspek analisis faktor dan regresi pelbagai untuk membolehkan penyelidik mengkaji secara serentak siri hubungan bersandar dalam kalangan pemboleh ubah indikator dan pemboleh ubah pendam serta hubungan di antara beberapa pemboleh ubah pendam (Hair, *et al.*, 2010; Ullman & Bentler, 2004).

Analisis ini terbahagi kepada dua bahagian iaitu model pengukuran yang digunakan untuk menghubungkan pemboleh ubah indikator dengan pemboleh ubah pendam (*latent variables*). Kedua ialah model struktural yang digunakan untuk menunjukkan perkaitan sebab musabab antara pemboleh ubah pendam. Model struktural ini ditunjukkan dalam bentuk gambar rajah laluan (*path diagram*). Model ini juga boleh diwakili dengan persamaan matematik yang disebut sebagai persamaan berstruktur linear.

Dalam kajian ini untuk membuktikan model persamaan struktural adalah linear, beberapa pekali telah digunakan sebagai rujukan. Kesemua pekali ini dianggarkan menerusi kaedah '*maximum likelihood*' dengan menggunakan perisian Amos versi 21.00. Pekali-pekali yang digunakan untuk menguji persoalan kajian ialah ujian khi kuasa dua, *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), *Fit Normed Fit Index* (NFI), *Goodness of Fit Index* (GFI), *Bollen's Incremental Fit Index* (IFI) dan

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Tujuan utama pekali-pekali ini digunakan adalah untuk menilai kesesuaian (*goodness-of-fit*) bagi model persamaan struktural yang dicadangkan dalam kajian ini. Jadual 3.10 menunjukkan kriteria kesesuaian dan interpretasinya.

Jadual 3.10

Kriteria Indeks Kesesuaian dan Interpretasinya

Indeks Kesesuaian		Aras yang diterima	Interpretasi
χ^2/df		(≤ 3.00)	Nilai yang melebihi 3.00 menunjukkan ketidaksesuaian data yang dicerap dengan model.
CFI		0 (tidak sesuai) hingga 1 (sangat sesuai)	Nilai hampir dengan .9 menunjukkan kesesuaian model kajian dengan data yang dicerap.
TLI		0 (tidak sesuai) hingga 1 (sangat sesuai)	Nilai hampir dengan .9 menunjukkan kesesuaian model kajian dengan data yang dicerap.
NFI		0 (tidak sesuai) hingga 1 (sangat sesuai)	Nilai hampir dengan .9 menunjukkan kesesuaian model kajian dengan data yang dicerap.
GFI		0 (tidak sesuai) hingga 1 (sangat sesuai)	Nilai hampir dengan .9 menunjukkan kesesuaian model kajian dengan data yang dicerap.
IFI		0 (tidak sesuai) hingga 1 (sangat sesuai)	Nilai hampir dengan .9 menunjukkan kesesuaian model kajian dengan data yang dicerap.
RMSEA		($\leq .08$)	Nilai melebihi dari 0.08 menunjukkan ketidaksesuaian antara model kajian dengan data yang dicerap.

Sumber: Nunnally dan Bernstein (1994), Schumacker dan Lomax (2010), Hair et al., (2010), Byrne (2010) dan Kline (2010).

3.9 Langkah-Langkah Perbandingan Penentuan Invarian Bagi Perbezaan Antara Kumpulan.

Hair, et al. (2014) mencadangkan enam langkah dalam sampel pelbagai CFA (MCFA) untuk menerangkan perbezaan antara kumpulan melalui teknik mengasingkan sampel (dalam kajian ini faktor demografi). Perbandingan dibuat bagi tujuan menentukan invarian masing-masing.

Langkah 1.

Mengesahkan invarian konfigural di mana faktor asas wujud dalam semua kumpulan. Penyelidik perlu mengesahkan bahawa setiap kumpulan model CFA memiliki bilangan konstruk dan item yang sama. Model untuk setiap kumpulan juga perlu mematuhi nilai '*fit*' dan '*construct validity*' yang ditetapkan.

Langkah 2

Mewujudkan perbandingan empirikal antara kumpulan MCFA yang melibatkan kesamaan muatan (*loading*). Analisis ini dilakukan melalui pembentukan ujian kritikal invarian yang akan menentukan pengesahan silang antara kumpulan (*group-cross-validity*). $\Delta\chi^2$ dikira antara model ini dengan model TF (konfigural) dengan *df* dan menyamakan bilangan anggaran muatan (*loading*) yang dikekangkan (*constraint*) menerusi kumpulan yang diuji.

Langkah 3

Membina invarian skalar dengan menguji kesamaan pemboleh ubah yang diukur (min) bagi konstruk. Invarian skalar membolehkan jumlah relatif konstruk dapat dibandingkan antara kumpulan.

Langkah 4

Menentukan Invarian faktor kovarian di mana kovarian antara pemboleh ubah dikekangkan (*constraint*) yang bertujuan untuk menguji sama ada konstruk berhubungan antara satu sama lain dalam corak yang sama antara kumpulan.

Langkah 5

Menentukan faktor varian invarian untuk menilai kesamaan varian konstruk antara kumpulan. Jika faktor varian dan kovarian adalah sama antara kumpulan menunjukkan korelasi antara konstruk juga sama.

Langkah 6

Menentukan ralat varian invarian bagi menguji jumlah ralat pengukuran yang wujud dalam item-item kajian.

3.10 Prosedur Analisis Model Struktural Antara Kumpulan (*Multiple Group Analysis*).

- i. Pengkaji perlu memastikan model struktural yang dibina telah dapat mencapai padanan model (*model fit*) yang diterima dalam kriteria indeks kesesuaian.
- ii. Memastikan pecahan data kepada dua kumpulan (contohnya lelaki dan perempuan) sebelum analisis dilakukan.
- iii. Melakukan analisis dengan menguji model untuk melihat hubungan yang signifikan di antara pemboleh ubah yang dikaji.
- iv. Menentukan nilai-nilai antara dua skor hasil perbandingan kumpulan di antara jantina.
- v. Menentukan di dalam kumpulan tersebut jantina manakah yang memberi pengaruh kepada pemboleh ubah kajian.

3.11 Faktor-faktor Model Persamaan Struktural digunakan dalam kajian

Penyelidik menggunakan analisis Model Persamaan Struktural (SEM) kerana ia merupakan satu model statistik yang dapat mengukur secara serentak hubungan antara semua pemboleh ubah dan dapat menjelaskan hubungan antara pemboleh ubah berganda (*multiple variable*) (Hair, *et al.*, 2006). Kedua statistik SEM juga dapat mengukur kesilapan atau ralat yang diambil kira terhadap model yang diuji dan boleh mengukur dengan lebih tepat jangkaan hubungan antara konstruk kecerdasan

emosi dengan stres guru dan komitmen organisasi. Selain itu, SEM juga dapat mengukur secara langsung antara kecerdasan emosi melalui stres kerja sebagai pengantara dan secara tidak langsung dengan komitmen organisasi.

Keempat, SEM berkemampuan melengkapkan kerangka yang komprehensif untuk menentukan pengukuran yang spesifik dan hubungan yang kompleks antara pemboleh ubah pendam. Seterusnya, SEM dapat mengukur '*multicollinearity*' antara pemboleh ubah kerana satu konstruk akan dapat diterangkan oleh konstruk yang lain. Akhirnya, SEM juga boleh menguji hipotesis yang menggunakan pelbagai model *fitting test* iaitu statistik khi kuasa dua (χ^2), Indeks Kebagusan Model (*Goodness-of-Fit*), *Indeks Comparative* (CFI), *Indeks Tucker Lewis* (TLI), *Root Mean Square Error of Aproximation* (RMSEA) dan *Standarized Root Mean Residual* (SRMR). Hair, *et al.*, (2006) pula telah mencadangkan beberapa indeks untuk menentukan kesepadanan model;

1. Menentukan ujian khi kuasa dua (χ^2) dan darjah kebebasan (df).
2. Menentukan ukuran indeks padanan (GFI atau RMSEA).
3. Menentukan ukuran indeks peningkatan (CFI atau TLI).
4. Menentukan ukuran indeks kesepadanan (CFI, TLI atau NFI)
5. Menentukan ukuran indeks kecatatan padanan (RMSEA atau SRMR).

Kebanyakan kajian menerima statistik χ^2 dan nilai p untuk menentukan kesepadanan model. Sekiranya nilai χ^2 lebih besar dari nilai p adalah signifikan (< 0.05) menunjukkan wujud perbezaan yang signifikan antara model yang dibina dengan data yang dicerap (Hair, *et al.*, 2006). Sebaliknya nilai yang diperlukan ialah χ^2 yang

kecil dan nilai p tidak signifikan untuk menjelaskan bahawa model kajian bersesuaian dengan data. Namun demikian kaedah ini lebih sensitif dengan jumlah pemboleh ubah dan sampel kajian serta tidak dapat digunakan bagi model yang kompleks. Byrne (2010) dan Hair, *et al.* (2010) mencadangkan nilai lebih besar daripada 0.90 bagi CFI, TLI dan NFI untuk dijadikan ukuran kesepadanan model, manakala nilai RMSEA dan SRMR yang kurang dari 0.8 sudah dapat memastikan kesepadanan model (Hu & Bentler, 1999).

3.12 Rumusan

Dalam bab ini pengkaji telah membincangkan berkaitan dengan rekabentuk kajian, populasi kajian, persampelan, prosedur kajian yang melibatkan kaedah tinjauan dan kajian rintis, instrumen kajian serta kaedah analisis yang diaplikasikan dalam kajian ini. Keseluruhannya dapat dinyatakan bahawa daripada kajian rintis menunjukkan kadar kebolehpercayaan yang tinggi dan instrumen boleh digunakan dalam kajian sebenar dengan sedikit pengubahsuaian.

BAB EMPAT

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Bab ini akan memberi tumpuan utama kepada huraian analisis dapatan kajian yang menggunakan kaedah kuantitatif. Data telah diperolehi melalui satu set instrumen yang dijawab oleh 325 responden kajian yang bertujuan untuk memperjelaskan hubungan dan pengaruh kecerdasan emosi terhadap stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM) di sekolah rendah zon utara Malaysia iaitu negeri Kedah, Perlis, Pulau Pinang dan Perak Utara.

Data yang diperolehi daripada soal selidik telah dianalisis dengan bantuan komputer melalui perisian SPSS – 19 *Windows* serta AMOS 21. Data-data ini telah diuji dan diolahkan dengan menggunakan statistik deskriptif untuk melihat kekerapan, peratusan dan skor min. Statistik inferensi iaitu analisis korelasi digunakan untuk melihat hubungan di antara kecerdasan emosi dengan stres kerja guru serta komitmen organisasi. Perisian AMOS 21 pula digunakan bagi mendapatkan Analisis Faktor Pengesahan (CFA) data kajian, melihat perbezaan ketiga-tiga variabel kajian berdasarkan pandangan guru novis mengikut faktor demografi dengan kaedah *Multiple Group Analysis (MGA)* dan model persamaan struktural untuk menentukan kesepadanan data kajian.

Dalam bab ini juga penerangan secara terperinci dapatan utama kajian akan dipaparkan dalam dua peringkat berdasarkan persoalan dan hipotesis kajian. Peringkat pertama membincangkan data deskriptif yang merangkumi profil responden kajian. Profil responden kajian merangkumi penerangan tentang bilangan dan peratusan responden mengikut jantina, kelayakan akademik, pengalaman menjadi guru, lokasi tempat bertugas dan umur. Peringkat kedua menghuraikan keputusan dan penjelasan pengujian-pengujian hipotesis nul. Sebanyak dua belas hipotesis nul telah dibina, di antaranya ialah untuk melihat hubungan antara kecerdasan emosi dengan stres kerja guru dan komitmen organisasi. Perbezaan antara faktor jantina, kelayakan akademik, pengalaman, lokasi sekolah serta umur turut dilihat. Selain itu pengkaji juga turut mengenal pasti model kajian yang sepadan dengan data. Huraian analisis dapatan kajian dibuat untuk menjawab enam persoalan kajian iaitu:

1. Apakah tahap kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis?
2. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis?
3. Adakah terdapat perbezaan dalam kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi guru novis berdasarkan faktor demografi (jantina, lokasi sekolah, kelayakan akademik, pengalaman kerja dan umur)?
4. Apakah kecerdasan emosi berpengaruh terhadap stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis?
5. Apakah stres kerja guru berpengaruh terhadap komitmen organisasi dalam kalangan guru novis?

6. Apakah stres kerja guru merupakan pengantara kepada hubungan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis?

4.2 Analisis Faktor Eksploratori (EFA)

Analisis ini telah dijalankan kepada item-item ketiga-tiga pemboleh ubah kajian. Sebanyak 600 soal selidik telah ditadbir kepada guru-guru novis zon Utara Semenanjung Malaysia dan 400 responden telah mengembalikan soal selidik setelah tamat tempoh. Analisis ini dijalankan untuk mengenal pasti dan menyusun sebilangan besar item soal selidik ke dalam konstruk-konstruk di bawah satu-satu pemboleh ubah tertentu dari sampel kajian (Tabachnick & Fidell, 2007; Chua, 2009). Analisis ini dilaksanakan menerusi kaedah '*principal component analysis*' (PCA). Kaedah ini sesuai dilaksanakan kerana dapat mengurangkan pemboleh ubah-pemboleh ubah yang banyak kepada dimensi yang terhad bilangannya tetapi masih merujuk ciri-ciri yang sama (Henson & Roberts, 2006) untuk digunakan dalam analisis seterusnya. Menerusi kaedah ini juga item-item yang tidak berkorelasi digugurkan manakala item yang mempunyai korelasi tinggi sahaja akan dikekalkan (Hair, et al. 2010).

Langkah-langkah kaedah EFA yang telah diambil oleh pengkaji seperti yang dicadangkan oleh (Hair, et al. 2010), Tabachnick dan Fidell (2007)), Coakes dan Steed (2010) dan Henson dan Roberts (2006) ialah:

- i. Item-item yang mempunyai nilai '*anti-image correlation*' \geq dari 0.35 sahaja yang diterima.

- ii. Ujian *Bartlett's Test of Sphericity* hendaklah signifikan ($p < 0.05$) bagi mengukur korelasi antara item atau pemboleh ubah.
- iii. Ujian kecukupan sampel Kaiser-Mayer-Olkin yang tinggi iaitu ≥ 0.5 digunakan dalam menentukan kecukupan sampel.
- iv. Item-item yang tidak tergolong dalam mana-mana faktor disingkirkan.
- v. Item-item yang mempunyai nilai faktor muatan yang ≥ 0.30 sahaja akan dikekalkan dalam komponen masing-masing.
- vi. Bilangan faktor dibina berdasarkan kesesuaian item iaitu sekurang-kurangnya tiga item bagi setiap faktor.
- vii. Pembinaan faktor adalah berdasarkan asas teori Kecerdasan Emosi, Stres Kerja Guru dan Komitmen Organisasi.
- viii. Memenuhi indeks '*goodness-of-fit*' bagi kaedah EFA seperti jadual berikut:

Jadual 4.1

Indeks Kesepadanan untuk Analisis Faktor Eksploratori (EFA)

Indeks Model Analisis Faktor Eksploratori	Nilai yang dicadangkan*
Ujian kecukupan sampel Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)	>0.50
Ujian Bartlett's Test of Sphericity (sig. < 0.05)	<0.05
Nilai Eigen	≥ 1.0
Nilai Muatan Faktor	≥ 0.30
Nilai peratus perubahan varian	≥ 8.00

*Hair *et al.* (2010), Tabachnick dan Fidell (2007), Coakes dan Steed (2005) dan Henson dan Roberts (2006).

Kaedah EFA ini dilakukan menerusi putaran berulang (*iterations*) sehingga terbentuk komponen yang mempunyai item-item tersendiri (Mahaliza, *et al.*, 2011).

Hasil EFA terhadap alat ukur Kecerdasan Emosi menunjukkan analisis korelasi anti imej berada pada nilai pekali korelasi melebihi 0.5. Ujian kecukupan sampel KMO menunjukkan nilai .860 serta ujian *Bartlett's Test of Sphericity* yang signifikan dengan nilai khi kuasa dua 2688.955 pada darjah kebebasan 528 membuktikan jumlah sampel yang digunakan dalam EFA adalah mencukupi dan dikategorikan pada tahap bagus (Mahaliza, 2013; Hair *et al.*, 2010). Nilai-nilai ini memberi petunjuk bahawa analisis faktor boleh diteruskan.

Putaran secara *orthogonal* dengan kaedah *varimax* telah menetapkan 4 faktor berdasarkan Skala Kecerdasan Emosi Schutte bagi menerangkan jumlah varian tersebut di mana nilai *Eigen* lebih besar dari 1.0. Putaran secara *orthogonal* dipilih bagi memastikan pemboleh ubah yang dicerap tidak berkorelasi di antara satu dengan yang lain. Selain, dapat memastikan '*factor structure matrix*' sesuai dan sepadan dengan '*factor pattern matrix*' apabila '*factor correlation matrix*' merupakan '*identity matrix*' (Henson & Roberts, 2006 dalam Mahaliza (2013). Bagi memastikan item tergolong dalam faktor-faktor tertentu, kaedah *varimax* telah memutarakan faktor-faktor tersebut dengan muatan tersendiri. Tujuan utama kaedah ini dijalankan ialah untuk memaksimumkan varian muatan faktor dengan meningkatkan muatan yang tinggi serta merendahkan nilai yang rendah bagi setiap faktor (Tabachnick & Fidell, 2007).

Analisis mendapati faktor 1 mempunyai 10 item, faktor 2 mempunyai 8 item, faktor 3 mempunyai 6 item dan faktor 4 mempunyai 6 item. Faktor 1 menunjukkan sebanyak 26.39%, faktor 2 menyumbangkan sebanyak 9.97%, faktor 3 sebanyak 6.72% manakala faktor 4 sebanyak 5.09% dari jumlah varian. Keempat-empat faktor ini menunjukkan jumlah peratusan varian sebanyak 48.19% dan dianggap kukuh oleh Tabachnick dan Fidell (2007) dan Choi, Fuqua dan Newman (2009) seperti dalam jadual di bawah.

Item-item bagi dimensi kecerdasan emosi menunjukkan nilai muatan faktor berada di antara .303 hingga .773. Berdasarkan analisis faktor tersebut, pengkaji mendapati faktor 1 merupakan penilaian emosi, faktor 2 merujuk kepada kemahiran sosial, faktor 3 adalah kawalan mood dan faktor 4 menjelaskan penggunaan emosi. Jadual 4.2 di sebelah menjelaskan keputusan analisis faktor pengesahan pemuatan faktor instrumen kecerdasan emosi Schutte dalam kalangan guru novis.

Jadual 4.2

Keputusan Analisis Faktor Penerokaan bagi Konstruk Kecerdasan Emosi.

Peryataan item	Nilai Faktor Muatan			
	1	2	3	4
Penilaian Emosi				
A05 Saya sukar memahami mesej bukan lisan yang disampaikan oleh orang lain.	.653			
A09 Saya memahami emosi saya seperti mana saya mengalaminya.	.514			
A15 Saya memahami mesej bukan lisan yang disampaikan kepada orang lain.	.747			
A18 Dengan melihat pada air muka seseorang, saya dapat mengenal pasti emosi mereka.	.643			
A19 Saya tahu mengapa emosi saya berubah.	.572			
A22 Saya mudah mengenal pasti emosi yang saya alami.	.412			
A25 Saya dapat memahami mesej bukan lisan yang disampaikan oleh orang lain.	.773			
A29 Saya dapat memahami perasaan orang lain dengan hanya melihat mereka.	.594			
A32 Saya boleh menggambarkan bagaimana perasaan orang lain dengan hanya mendengar intonasi suara mereka.	.608			
A33 Saya sukar memahami apayang orang lain rasakan.	-.303			
Kemahiran Sosial				
A01 Saya tahu bila keadaan yang sesuai untuk saya memberitahu masalah peribadi kepada orang lain.		.336		
A04 Orang lain mudah berkongsi masalah dengan saya.		.556		
A11 Saya suka berkongsi emosi saya dengan orang lain.		.470		
A13 Saya merancang perkara lain yang menyeronokan.		.576		
A16 Saya menampilkan cara saya sendiri untuk membuat orang lain berpandangan positif terhadap saya.		.593		
A24 Saya memuji seseorang apabila mereka telah membuat sesuatu yang baik.		.624		
A26 Apabila orang lain memberitahu saya tentang perkara penting dalam kehidupan mereka, saya merasakan yang saya pernah mengalaminya sendiri.		.566		
A30 Saya akan membantu menyelesaikan masalah orang lain yang dalam kesusahan.		.684		
Kawalan Mood				
A02 Apabila saya menghadapi masalah, saya akan mengingati perkara yang sama pernah berlaku.			.504	
A14 Saya melakukan aktiviti yang boleh membuatkan saya gembira.			.735	
A21 Saya perlu mengawal emosi saya.			.673	
A23 Saya memotivasi diri sendiri dengan membayangkan hasil yang baik di atas kerja yang dilakukan.			.730	
A28 Saya mudah berputus asa apabila menghadapi cabaran kerana saya percaya saya akan gagal				-.357
A31 Apabila saya menghadapi masalah saya akan cuba menyelesaikannya dengan emosi yang terkawal				.684
Penggunaan Emosi				
A06 Sebahagian besar peristiwa yang berlaku dalam hidup saya membolehkan saya menilai semua apa yang penting dan tidak penting.				.647
A07 Apabila diri saya berubah saya melihat banyak kemungkinan.				.565
A08 Emosi adalah sesuatu yang membuatkan kehidupan lebih bernilai.				.417
A17 Apabila diri saya baik, saya boleh menyelesaikan masalah dengan mudah.				.730
A20 Apabila diri saya baik saya mampu menghasilkan idea yang baru.				.720
A27 Apabila saya merasa emosi saya berubah, saya cenderung untuk menghasilkan idea baru.				.564
<hr/>				
Nilai Eigen	3.570	2.503	2.398	2.281
Peratus Varian selepas putaran	26.396	9.971	6.728	5.093
KMO	.860			
Ujian Bartlett's test of sphericity	2688.955			
Df	528			
Jumlah Varian yang diterangkan	48.188			
Sig.	.000			

$p < .05$; Nota: Hanya muatan faktor $> .30$ yang akan dipaparkan.

Hasil EFA terhadap alat ukur Stres Kerja Guru juga menunjukkan korelasi anti imej berada pada nilai pekali korelasi melebihi .5. Ujian kecukupan sampel KMO ialah .904 manakala ujian *Bartlett's Test of Sphericity* yang signifikan dengan nilai Khi Kuasa Dua 6934.080 pada darjah kebebasan 1128 membuktikan bahawa jumlah sampel yang digunakan dalam EFA adalah memuaskan.

Hasil analisis mendapati faktor 1 mempunyai 7 item, faktor 2 mempunyai 7 item, faktor 3 mempunyai 11 item, faktor 4 mempunyai 10 item manakala faktor 5 menunjukkan 6 item. Faktor 1 menunjukkan sebanyak 11.42%, faktor 2 menyumbangkan sebanyak 10.54%, faktor 3 sebanyak 10.35%, faktor 4 sebanyak 10.11% manakala faktor 5 ialah 6.84% dari jumlah varian. Kelima-lima faktor ini menunjukkan jumlah peratusan varian sebanyak 49.26% seperti dalam Jadual 4.3 di bawah.

Item-item sub skala ini mempunyai nilai muatan faktor di antara .330 hingga .825. Berdasarkan analisis faktor tersebut, pengkaji mendapati faktor 1 merupakan perhubungan interpersonal, faktor 2 merujuk kepada salah laku, faktor 3 adalah bebanan tugas dan faktor 4 menjelaskan kekangan masa dan sumber manakala faktor 5 ialah penghargaan. Jadual 4.5 di sebelah menjelaskan matrik komponen pemboleh ubah Skala Stres Kerja Guru kaedah EFA putaran '*varimax*' yang telah dilakukan.

Jadual 4.3

Keputusan Analisis Faktor Penerokaan bagi konstruk stres kerja guru.

Pernyataan item	Nilai Faktor Muatan				
	1	2	3	4	5
Interpesonal					
B04 Menerima arahan yang kurang jelas daripada pihak pentadbir. .	.720				
B06 Perhubungan tegang dengan rakan-rakan sekerja.	.744				
B07 Kurang mendapat kerjasama daripada ibu bapa pelajar.	.695				
B09 Dilawati oleh Jemaah nazir sekolah.	.457				
B19 Tidak diberikan kebebasan untuk memilih mata pelajaran opsyen	.630				
B26 Sikap dan tingkah laku rakan sekerja yang tidak menyenangkan anda	.721				
B30 Tidak mendapat sokongan daripada rakan-rakan sekerja di dalam mengendalikan sesuatu aktiviti.	.746				
Salah Laku					
B05 Mengendalikan pelajar-pelajar yang bermasalah disiplin.		.558			
B11 Pelajar tidak menyiapkan tugas.		.772			
B16 Sikap pelajar yang negative terhadap pengajaran.		.825			
B21 Pelajar tidak mengikut arahan.		.824			
B29 Tingkah laku pelajar yang kurang sopan dan biadab.		.805			
B34 Mengajar pelajar yang kurang bermotivasi.		.557			
B40 Pelajar yang membuat bising semasa pengajaran.		.808			
Beban Tugas					
B10 Menjaga keselamatan pelajar ketika menjalankan amali di bengkel atau makmal.			.557		
B13 Menyiapkan kerja sekolah di rumah.			.513		
B17 Menguruskan stok dan inventori bengkel.			.559		
B24 Menyediakan buku rekod persediaan mengajar.			.706		
B25 Memeriksa tugas dan kertas jawapan pelajar			.726		
B32 Menjadi guru ganti kerana ketidakhadiran guru lain.			.568		
B33 Menjaga kebersihan dan kekemasan bilik darjah.			.656		
B36 Melakukan kerja-kerja pentadbiran yang bukan di dalam bidang tugas.			.330		
B39 Banyak masa digunakan untuk membuat persediaan pengajaran.			.618		
B41 Jumlah waktu mengajar yang terlalu banyak.			.352		
B42 Menghadiri kursus, seminar atau bengkel untuk meningkatkan kemahiran dan pengetahuan diri			.630		
Kekangan Masa dan Sumber.					
B01 Keadaan bilik darjah yang tidak selesa.			.641		
B03 Masa rehat yang singkat.			.507		
B08 Kekurangan kemudahan alat bantu mengajar.			.650		
B18 Tidak dapat menghabiskan sukatan pelajaran.			.656		
B27 Kekurangan masa untuk memberikan tumpuan kepada pelajar secara individu.			.593		
B28 Kekurangan masa untuk membuat persediaan mengajar.			.643		
B31 Bilik darjah yang kurang selesa.			.746		
B44 Kekurangan masa untuk menghadapi perubahan dasar pendidikan.			.648		
B45 Sumber tidak mencukupi untuk menghadapi dasar pendidikan yang baru seperti buku teks			.652		
B47 Masa yang diberikan untuk menyiapkan sesuatu tugas tidak cukup.			.656		
Penghargaan					
B12 Peluang kenaikan pangkat yang terhad dalam profesion perguruan.				.670	
B14 Gaji yang tidak setimpal.				.691	
B23 Kerja anda kurang dihargai oleh pentadbir.				.695	

B35 Struktur kerjaya guru yang kurang menarik.					.459
B38 Tidak mempunyai suara dalam membuat persediaan mengajar.					.736
B46 Kurang mendapat galakan daripada pihak pentadbir untuk bekerja dengan lebih baik.					.636
Nilai Eigen	4.122	3.909	3.807	3.375	2.567
Peratusan Varian selepas putaran	11.421	10.536	10.351	10.112	6.837
KMO	.904				
Ujian Bartlett's test of sphericity	6934.080				
Df	1128				
Jumlah Varian yang diterangkan	49.258				
Sig.	.000				

$p < .05$; Nota: Hanya muatan faktor $> .30$ yang akan dipaparkan.

Seterusnya proses analisis faktor yang sama dilakukan terhadap komitmen organisasi di mana Jadual 4.6 dan Jadual 4.7 menunjukkan sebanyak tiga faktor telah muncul secara nyata dengan menjelaskan keseluruhan varian sebanyak 42.45%. Faktor 1 mewakili dimensi komitmen afektif yang mempunyai tujuh item dan telah menyumbang sebanyak 20.29%. Faktor kedua dalam komitmen ini ialah dimensi komitmen berterusan dengan enam item dan sumbangan varian 13.79%. Akhir sekali faktor ketiga yang diwakili oleh dimensi komitmen normatif menunjukkan empat item mempunyai 8.31% nilai varian. Seterusnya petunjuk korelasi bagi komitmen organisasi ini pada ujian KMO ialah 0.806, manakala ujian *Bartlett's Test of Sphericity* ialah 1848.474, darjah kebebasan 231 dan $p < 0.05$, menunjukkan ianya adalah signifikan dan tiada kesan *multicollinerity*. Nilai-nilai *eigen* yang diperolehi faktor-faktor ini ialah 2.775, 2.461 dan 2.022. Nilai pemuatan faktornya berada di antara .300 hingga .819. Nilai-nilai ini menunjukkan bahawa analisis seterusnya boleh dilaksanakan.

Jadual 4. 4

Keputusan Analisis Faktor Penerokaan bagi Konstruk Komitmen Organisasi.

Pernyataan item	Nilai Faktor Muatan		
	1	2	3
Komitmen Afektif			
C01 Saya berasa tidak suka menjadi sebahagian daripada sekolah ini.	-.318		
C02 Saya berasa memiliki ikatan emosional (perasaan) dengan sekolah ini.	.606		
C04 Saya mempunyai rasa kepunyaan yang tinggi terhadap sekolah ini.	.749		
C05 Sekolah ini tidak menghargai ketaatsetiaan saya.	-.369		
C06 Saya bangga bercerita kepada orang lain bahawa saya bekerja di sek ini.	.819		
C07 Saya berasa berbahagia bekerja di sekolah ini bahkan sampai bersara.	.789		
C08 Saya benar-benar merasakan bahawa masalah yang dihadapi sekolah ini merupakan masalah saya.	.543		
Komitmen Berterusan			
C10 Saya tidak tahu apa-apa yang akan terjadi apabila saya meninggalkan sekolah ini, sementara tidak memiliki pekerjaan lain yang tersedia.		.594	
C11 Saya tidak akan meninggalkan sekolah ini meskipun berpeluang melakukannya.		.615	
C12 Terlalu berisiko dalam hidup saya kalau saya meninggalkan sekolah ini.		.786	
C14 Bagi saya bekerja di sekolah ini adalah sesuai dengan keinginan saya.		.300	
C15 Salah satu akibat paling buruk apabila saya meninggalkan sekolah ini adalah tidak adanya alternatif pekerjaan lain.		.709	
C16 Salah satu alasan saya terus bekerja di sekolah ini adalah kerana jika meninggalkan sekolah ini memerlukan pergorbanan yang besar, sedangkan tempat lain mungkin tidak menyediakan keuntungan yang sepadan jika berbanding dengan sekolah ini.		.720	
Komitmen Normatif			
C19 Saya akan berasa bersalah apabila saya meninggalkan sekolah ini.			.540
C20 Sekolah ini menghargai ketaatsetiaan saya.			.716
C21 Satu hal yang salah apabila saya meninggalkan sekolah ini sekarang sebab kewajipan saya kepada orang-orang yang ada di sekolah ini.			.746
C22 Saya berasa terhutang budi kepada sekolah ini.			.761
Nilai Eigen	2.775	2.461	2.022
Peratus Varian selepas putaran	20.291	13.799	8.305
KMO	.806		
Ujian Bartlett's test of sphericity	1848.474		
df	231		
Jumlah Varian yang diterangkan	42.454		
Sig.	.000		

p < .05; Nota: Hanya muatan faktor > .30 yang akan dipaparkan.

4.3 Kebolehpercayaan Instrumen Kajian

Kesahan dan kebolehpercayaan merupakan dua konsep penting 'psychometric properties' terhadap keberkesanan prosedur pengukuran dan penilaian (Johnson & Christensen, 2008). Kesahan dan kebolehpercayaan instrumen boleh mempengaruhi

sejauh mana pengkaji dapat mempelajari sesuatu isu dari fenomena yang dikaji, kebarangkalian untuk mendapat keputusan statistik yang signifikan dalam analisis data dan sejauh mana pengkaji boleh membuat kesimpulan yang bermakna dari data yang dikutip (Leedy & Ormrod, 2010). Kajian ini mengetengahkan tiga pemboleh ubah utama iaitu kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi yang diselidik menerusi item soal selidik. Oleh itu kesemua item tersebut mesti melalui ujian kesahan dan kebolehpercayaan.

Kebolehpercayaan item-item yang digunakan untuk mengukur kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dianalisis dengan menggunakan *Cronbach Alpha* (α) berdasarkan bilangan sampel sebenar ($N = 325$) bagi guru novis zon utara Malaysia.

Jadual 4.5

Kebolehpercayaan Cronbach Alpha Soal Selidik Kecerdasan Emosi

Sub skala	Bil item	Nilai Cronbach Alpha (α)
Kawalan mood	6	0.670
Penilaian emosi	10	0.662
Penggunaan emosi	6	0.639
Kemahiran sosial	8	0.635
Kecerdasan emosi keseluruhan	30	0.827

Dapatan dari Jadual 4.5 di atas menunjukkan bahawa secara keseluruhannya 30 item yang digunakan untuk mengukur kecerdasan emosi guru novis IPG zon utara Malaysia ini memperolehi nilai *Cronbach Alpha* sebanyak 0.827. Coakes, et al.,

(2010) berpendapat nilai dalam jumlah tersebut dapat memberikan gambaran kebolehpercayaan soal selidik kajian adalah tinggi.

Seterusnya hasil analisis *Cronbach Alpha* bagi soal selidik stres kerja guru selepas analisis faktor dipaparkan dalam Jadual 4.6 di bawah.

Jadual 4.6

Kebolehpercayaan Cronbach Alpha Soal Selidik Stres Kerja Guru

Sub skala	Bil item	Nilai Cronbach Alpha (α)
Kekangan masa / sumber	10	0.775
Perhubungan interpersonal	7	0.813
Salah laku	7	0.866
Penghargaan	6	0.712
Beban tugas	11	0.765
Stres kerja guru keseluruhan	41	0.926

Dapatan kajian daripada analisis ke atas item soal selidik stres kerja guru menunjukkan kebolehpercayaan *Cronbach Alpha* keseluruhan ialah .926 iaitu bagi 41 item yang digunakan. Berdasarkan jadual di atas nilai *Cronbach Alpha* bagi faktor kekangan masa dan sumber ialah .775 di mana jumlah item ialah sepuluh, manakala bagi perhubungan interpersonal item-itemnya sebanyak tujuh dan *Cronbach Alpha* ialah .813. Seterusnya untuk faktor salah laku *Cronbach Alpha* ialah .866 dan bilangan itemnya ialah tujuh. Nilai *Cronbach Alpha* .712 bagi penghargaan yang mengandungi enam item dan akhirnya lagi sub skala faktor bebanan tugas yang mengandungi sebelas item, nilai *Cronbach Alpha* ialah .765.

Akhirnya, nilai *Cronbach Alpha* bagi soal selidik komitmen organisasi adalah Jadual 4.7 di bawah.

Jadual 4.7

Kebolehpercayaan Cronbach Alpha Soal Selidik Komitmen Organisasi

Dimensi	Bil item	Nilai <i>Cronbach Alpha</i>
Afektif	7	0.673
Berterusan	6	0.719
Normatif	4	0.601
Komitmen Organisasi Keseluruhan	17	0.749

4.4 Kenormalan Data Kajian

Penilaian kenormalan (*normality*) dilakukan berasaskan kepada kaedah statistik untuk menentukan kurtosis taburan data. Ini kerana taburan data dikatakan berada dalam kenormalan univariat berdasarkan taburan data nilai *skewness* tidak melebihi ± 3 dan tiada nilai kurtosis melebihi tujuh yang menunjukkan bahawa taburan data bagi setiap item adalah normal (Hair, *et al.*, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007).

Jadual 4.8 menunjukkan nilai kenormalan terhadap semua item kajian yang telah dikompositkan berdasarkan model-model CFA peringkat ke dua berjumlah 53 item. Merujuk kepada jadual tersebut, taburan data bagi setiap item kajian adalah normal kerana lajur *skewness* tidak melebihi ± 3 dan tiada nilai dalam lajur *kurtosis* melebihi 7.

Jadual 4.8

Kepencongan, Kurtosis dan Koefision Mardia Item Konstruk

Variabel	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
BBNTUGAS2	24.000	64.000	-.111	-.814	.248	.912
KKGMASA2	16.000	55.000	-.010	-.076	-.171	-.630
SLHLAKU2	13.000	38.000	.112	.826	-.669	-2.464
PERSONAL2	14.000	50.000	.087	.638	.051	.188
PGHARGAAN2	6.000	27.000	-.138	-1.019	-.184	-.676
NORMATIF2	8.000	29.000	.161	1.187	.446	1.641
BTRUSAN2	9.000	31.000	-.111	-.817	-.019	-.069
AFEKTIF2	19.000	43.000	.388	2.854	.720	2.648
KHSOSIAL2	23.000	40.000	-.047	-.343	.094	.347
PNEMOSI2	28.000	49.000	.220	1.617	-.082	-.302
PGEMOSI2	17.000	30.000	.028	.204	-.443	-1.630
KMOOD2	29.000	42.000	.200	1.473	-.563	-2.071
Multivariat					16.841	8.281

Ujian *kurtosis* multivariat Mardia (Mardia,1970) menunjukkan nilai koefisien Mardia = 16.841, cr = 8.281, $p < .001$ (Jadual 4.8). Bentler (1990) mencadangkan nilai > 5.00 sebagai indikator bagi menunjukkan data tertabur secara tidak normal. Justeru itu analisis mendapati nilai z-statistik > 5.00 merupakan indikator petunjuk bahawa wujud masalah kenormalan multivariat dalam taburan data yang berkemungkinan disebabkan oleh masalah *outliers*. Keadaan ini menyebabkan ujian Jarak Mahalanobis (*Mahalanobis Distance*) dijalankan untuk menentukan ‘case’ yang mengandungi data *outliers*. Ujian menunjukkan bahawa taburan data ini mempunyai 25 data *outliers* multivariat berdasarkan nilai p 1 kurang daripada .05. Menurut Garson (2009), data *outliers* boleh mengganggu ketepatan padanan model dan data kajian. Walau bagaimanapun, oleh kerana saiz sampel data kajian ini

melebihi 200, maka nilai *outliers* tidak akan menjejaskan ketepatan padanan data dan model kajian (Tabachnick & Fedell, 2007; Kline, 2005).

4.5 Multikolinearan

Multikolinearan wujud apabila terdapat korelasi yang sangat kuat di antara beberapa pemboleh ubah terutamanya pemboleh ubah bebas dalam data kajian. Nilai $r > .80$ di antara pemboleh ubah (Hair, *et al.*, 2009) telah ditetapkan sebagai petunjuk data mempunyai masalah multikolinearan. Masalah ini juga boleh di diagnos menerusi proses dua bahagian (*A Two-Part Process*) dan nilai *tolerance* manakala bahagian kedua adalah menerusi indeks penentu (*condition index*) dan nilai kadar varian. Keith, *et al.*, (2006) mencadangkan nilai faktor inflasi varian melebihi 10 dan nilai toleran kurang dari .10 menjelaskan pemboleh ubah atau sub skala tersebut mempunyai masalah multikolinearan yang serius. Untuk bahagian kedua pula, Hair, *et al.*, (2010) mengesyorkan nilai indeks penentu melebihi 30 dan kadar varian melebihi 90 peratus ke atas dua atau lebih pekali pemboleh ubah atau sub skala menunjukkan data kajian mempunyai masalah multikolinearan.

Jadual 4.9 menunjukkan bahawa multikolinearan tidak wujud berdasarkan nilai hubungan antara setiap pemboleh ubah iaitu kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi ialah .373; Komitmen organisasi dengan stres kerja guru sebanyak .257 dan kecerdasan emosi dengan stres kerja guru pada nilai .171. Nilai-nilai ini kurang dari nilai kewujudan kolinearan .90 seperti yang dicadangkan oleh Tabachnik dan Fidell (2007).

Jadual 4.9

Multikolinearan antara Pemboleh ubah Eksogenous

Pemboleh Ubah Pemand	Hubungan	Pemboleh Ubah Pemand	Anggaran
CerdasEmosi	<-->	KomOrg	.374
KomOrg	<-->	Streskerja	.257
CerdasEmosi	<-->	Streskerja	-.171

4.6 Analisis Faktor Pengesahan (CFA)

Analisis faktor pengesahan telah dijalankan kepada ketiga-tiga pemboleh ubah kajian. CFA dilakukan untuk menguji kesepadanan model dengan data yang dikutip (Brown, Lake & Matters, 2011) serta struktur faktor yang terbina dari EFA (Choi, *et al.*, 2009). Dickey (1996) menegaskan EFA sahaja tidak memadai untuk digunakan sebagai asas penentuan konstruk yang mendasarinya kerana EFA direka bentuk untuk memaksimumkan jumlah varian dalam kalangan set pemboleh ubah (faktor) semasa. Tambahan lagi, EFA hanya berfokuskan statistik dan tidak berlandaskan teori dalam menentukan struktur skala pengukuran serta tidak mencukupi untuk mentaksir ralat (Henson, Capraro & Capraro, 2004). Oleh itu, penggunaan CFA dalam pembinaan dan pengesahan item-item instrumen adalah amat sesuai dan adalah wajar bagi membina inventori yang disahkan secara empirikal untuk mengukur pandangan guru novis di Malaysia.

Terdapat beberapa pekali yang digunakan untuk mengukur kesepadanan (*fit*) model dengan data kajian (Hu & Benter, 1999). Indeks kesesuaian yang digunakan dalam

kajian ini ialah ujian khi kuasa dua yang *non significant*, *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), *Normed Fit Index* (NFI), *Goodness of Fit Index* (GFI) dan *Bollen's Incremental Fit Index* (IFI) yang $> .90$. Bagi indeks *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) nilainya adalah < 0.8 (Hu & Bentler, 1999). Sehubungan itu, model yang mematuhi kriteria pekali ini tidak akan ditolak.

Analisis faktor pengesahan ini telah dilaksanakan dengan menggunakan perisian Amos versi 21.00 (Arbuckle, 2009). Tujuannya adalah untuk menguji kewujudan unidimensionaliti bagi setiap sub skala pada semua pemboleh ubah kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi. Selain itu untuk menguji kestabilan skor 88 item yang terdapat dalam dua belas faktor yang terhasil dari analisis faktor eksploratori. Analisis ini dilakukan setelah ujian normaliti dan lineariti serta multikolinearan telah dilaksanakan. Kesemua parameter telah dianggarkan menerusi kaedah '*maximum likelihood*' dan pelbagai pekali yang tersebut telah digunakan secara menyeluruh untuk menilai model yang sepadan dengan data (Hu & Bentler, 1999). Tujuan utama pekali-pekali ini digunakan adalah untuk menilai kesesuaian (*goodness-of-fit*). Oleh kerana indeks khi kuasa dua bergantung pada saiz sampel (Byrne, 2010; Schumacker & Lomax, 2010) maka ia kurang sesuai digunakan dalam menentukan kesesuaian model (Iacobucci, 2010). Ini disebabkan apabila saiz sampel melebihi 300 maka nilai χ^2 adalah signifikan. Oleh itu, indeks-indeks lain seperti CFI, IFI dan TLI turut dinilai. Nilai nisbah χ^2/df kurang dari 3 dan nilai .90 untuk GFI, CFI, IFI dan TLI telah menjadi nilai *cutoff* untuk menunjukkan kesesuaian model (**Merujuk kepada lampiran 3**) (Nunnally & Bernstein, 1994; Schumacker & Lomax, 2010; Hair *et al.*, 2010; Byrne, 2010; Kline 2010). Selain itu

nilai RMSEA yang kurang dari 0.8 serta nilai GFI melebihi dari 0.9 menunjukkan model pada tahap pengesahan kesepadanan yang baik (Tabachnick & Fidell, 2007).

4.7 Analisis Deskriptif

4.7.1 Profil Responden Kajian

Seramai 325 orang responden dianalisis dengan sempurna serta kedudukannya mengikut pelbagai ciri demografi. Dapatan taburan ciri-ciri demografi responden kajian ini dipaparkan dalam Jadual 4.10. Berdasarkan kepada jadual tersebut jumlah responden yang terlibat dengan kajian ini iaitu seramai 325 orang guru novis IPG zon utara Malaysia. Taburan mengikut aspek jantina didapati bilangan guru perempuan mengatasi guru lelaki. Jumlah guru perempuan yang terlibat ialah seramai 223 orang (68.6%) berbanding dengan bilangan guru lelaki hanya berjumlah 102 orang (31.4%). Seterusnya dari aspek umur pula ialah di antara 24 tahun hingga 38 tahun guru novis yang terlibat. Merujuk kepada kumpulan umur tersebut guru novis yang berumur 24 hingga 28 tahun didapati mendominasi kajian dengan menunjukkan peratusan tertinggi iaitu 49.6% manakala lingkungan umur 29 tahun hingga 33 tahun sebanyak 41.8% dan 8.6% untuk mereka yang berumur antara 34 hingga 38 tahun. Di samping itu dapatan kajian dari aspek akademik menunjukkan tahap akademik responden seramai 115 orang guru novis adalah dari kumpulan Ijazah Sarjana Muda Perguruan iaitu 35.4% dan 210 orang datangnya dari guru-guru yang berkelulusan Kursus Perguruan Lepas Ijazah 64.6%.

Dari aspek pengalaman bekerja pula didapati 93 orang guru novis mempunyai kurang dari satu tahun pengalaman iaitu 28.6%, manakala bagi mereka yang

berpengalaman dari satu hingga dua tahun ialah seramai 93 orang (28.6%). Seterusnya 139 daripada guru novis ini berpengalaman dua hingga tiga tahun dalam bidang perguruan iaitu 42.8%. Akhir sekali faktor demografi dari aspek lokasi tempat bekerja guru novis yang terlibat dengan kajian di mana seramai 112 orang iaitu 34.5% berada di kawasan bandar dan 65.5% dengan jumlah 213 orang bertugas di kawasan pendalaman zon utara Semenanjung Malaysia.

Jadual 4.10

*Taburan ciri-ciri Demografi Responden Guru Novis IPG Zon Utara
Malaysia*

Ciri-ciri Demografi	Peratusan(%)
Jumlah responden	100% (325)
Jantina	
Lelaki	31.4%
Perempuan	68,6%
Umur	
24 hingga 28 tahun	49.6%
29 hingga 33 tahun	41.8%
34 hingga 38 tahun	8.6%
Akademik	
Ijazah Sarjana Muda Perguruan	34.4%
Kursus Perguruan Lepas Ijazah	64.6%
Pengalaman	
Kurang dari 1 tahun	28.6%
1 tahun - 2 tahun	28.6%
2 tahun - 3 tahun	42.8%
Lokasi	
Bandar	34.5%
Luar bandar	65.5%

4.7.2 Analisis Data Deskriptif (Bilangan, Skor Min, Sisihan Piawai dan Tahap)

Pemboleh ubah utama kajian ini ialah kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi. Ketiga-tiga pemboleh ubah ini mempunyai elemennya yang tersendiri iaitu kawalan mood, penilaian emosi, penggunaan emosi dan kemahiran sosial di bawah kecerdasan emosi. Beban tugas, kekangan masa, penghargaan, perhubungan interpersonal dan salah laku adalah dibawah pemboleh ubah stres kerja guru, manakala elemen afektif, berterusan dan normatif adalah di bawah komitmen organisasi.

Satu garis panduan untuk skor min telah ditetapkan untuk memudahkan perbincangan dan penjelasan mengenai tahap dalam kajian ini. Skor min di antara 1.01 hingga 2.00 merujuk kepada skor bagi pemboleh ubah dan elemennya berada pada tahap rendah. Skor min di antara 2.01 hingga 3.00 pula bermaksud skor bagi pemboleh ubah pada tahap yang sederhana dan skor min di antara 3.01 hingga 4.00 pula merujuk kepada tahap sederhana tinggi, manakala skor min di antara 4.01 hingga 5.00 adalah tahap yang tinggi (Stufflebeam, 1971). Justeru itu dalam kajian ini skor min bagi ketiga-tiga pemboleh ubah utama dan elemennya telah ditentukan dengan mendapatkannya dari skor responden menerusi borang soal selidik. Skor min ini kemudiannya akan dirujuk tahapnya pada jadual berikut untuk menentukan sama ada ia berada pada tahap rendah, sederhana, sederhana tinggi atau tinggi. Jadual 4.11 digunakan sebagai garis panduan bagi mentaksir skor min bagi setiap pemboleh ubah dan elemen kajian.

Jadual 4.11

Garis Panduan bagi Skor Min Pemboleh Ubah atau Elemen-elemen Pemboleh Ubah

Skor Min	Tafsiran Skor Min		
	Kecerdasan Emosi	Stres Kerja Guru	Komitmen Organisasi
1.01 hingga 2.00	Rendah	Rendah	Rendah
2.01 hingga 3.00	Sederhana	Sederhana	Sederhana
3.01 hingga 4.00	Sederhana Tinggi	Sederhana Tinggi	S/Tinggi
4.01 hingga 5.00	Tinggi	Tinggi	Tinggi

Sumber: Stufflebeam (1971)

Soalan kajian 1: Apakah tahap kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis di sekolah rendah zon utara.

Dapatan analisis kajian menerusi skor min, sisihan piawai dan tahap bagi pemboleh ubah serta elemen yang terlibat berdasarkan penilaian responden ialah seperti dalam jadual di bawah. Jadual 4.12 menunjukkan skor min bagi pemboleh ubah kecerdasan emosi. Analisis ini mendapati dimensi kawalan mood (4.24) dan penggunaan emosi (4.09) berada keseluruhannya pada tahap yang tinggi. Namun dimensi penilaian emosi (3.71) dan kemahiran sosial (3.67) berada pada tahap sederhana tinggi. Pada keseluruhannya kecerdasan emosi dalam kalangan guru novis zon utara Malaysia berada pada tahap sederhana tinggi (3.866).

Jadual 4.12

Statistik Deskriptif Pemboleh ubah Kecerdasan Emosi Guru Novis Zon Utara, Malaysia.

Dimensi Kecerdasan Emosi	Min	Sisihan Piawai	Tahap
Kawalan Mood	4.24	0.41	Tinggi
Penilaian Emosi	3.71	0.48	S/Tinggi
Penggunaan Emosi	4.09	0.43	Tinggi
Kemahiran Sosial	3.67	0.44	S/Tinggi
Kecerdasan Emosi Keseluruhan	3.87	0.34	S/Tinggi

Jadual 4.13 di bawah menunjukkan taburan min bagi pemboleh ubah stres kerja guru. Pada keseluruhannya tahap stres kerja guru adalah pada tahap sederhana di sekolah-sekolah yang terlibat dengan kajian yang merangkumi empat buah negeri di utara Semenanjung Malaysia. Namun demikian didapati penghargaan dan perhubungan interpersonal menunjukkan skor min sederhana tinggi iaitu pada 3.07 dan 3.49 berbanding dengan dimensi-dimensi yang lain, manakala beban tugas, kekangan masa dan sumber serta salah laku pelajar berada pada tahap sederhana iaitu pada nilai 2.91, 3.00 dan 2.99. Seterusnya skor keseluruhan pemboleh ubah ini ialah tahap sederhana tinggi iaitu 3.07.

Jadual 4.13

Statistik Deskriptif Pemboleh Ubah Stres Kerja Guru Novis Zon Utara

Sub Skala Stres Kerja Guru	Min	Sisihan Piawai	Tahap
Beban Tugas	2.91	0.79	Sederhana
Kekangan Masa	3.00	0.801	Sederhana
Penghargaan	3.07	0.73	S/Tinggi
Perhubungan Interpersonal	3.49	0.67	S/Tinggi
Salah Laku	2.99	0.87	Sederhana
Stres Kerja Guru Keseluruhan	3.07	0.50	S/Tinggi

Jadual 4.14 pula menunjukkan skor min bagi pemboleh ubah komitmen organisasi pada keseluruhannya di mana analisis ini mendapati dimensi komitmen organisasi iaitu komitmen afektif (3.68) pada tahap sederhana tinggi manakala komitmen normatif (2.29) dan komitmen berterusan (2.75) iaitu pada tahap yang sederhana. Keseluruhan bagi variabel ini dalam kalangan guru novis adalah pada tahap sederhana tinggi iaitu (3.15).

Jadual 4.14

Statistik Deskriptif Pemboleh Ubah Komitmen Organisasi Guru Novis Zon Utara

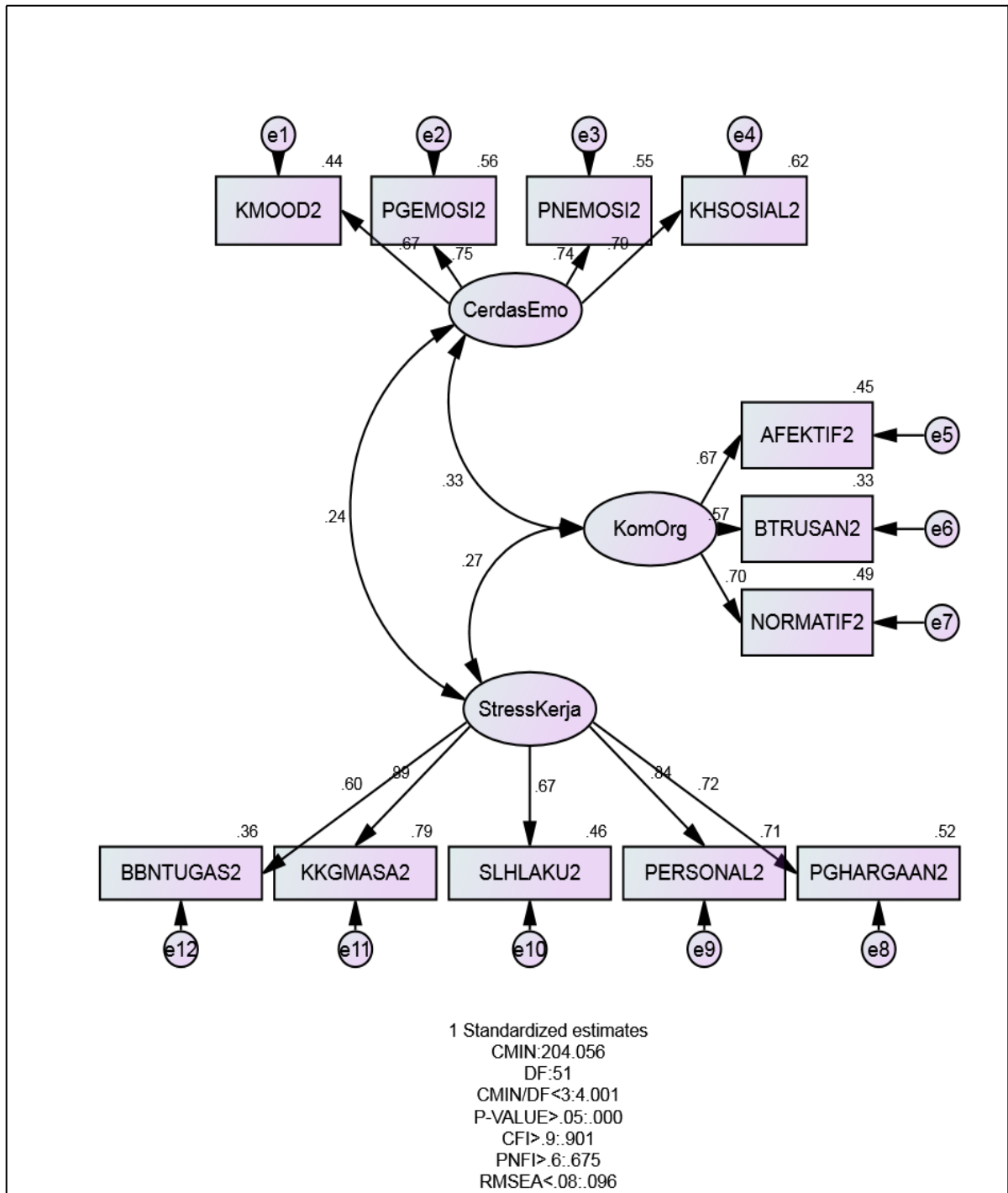
Skala Komitmen Organisasi	Min	Sisihan Piawai	Tahap
Afektif	3.68	0.57	S/Tinggi
Berterusan	2.75	0.73	Sederhana
Normatif	2.29	0.83	Sederhana
Komitmen Organisasi Keseluruhan	3.15	0.40	S/Tinggi

4.8 Modifikasi Model Pengukuran

4.8.1 Model Pengukuran Analisis Awal

Model pengukuran analisis awal yang diuji menunjukkan kesepadanan model dengan data kajian. Merujuk kepada Jadual 4.15 ujian *Goodness-of-fit* khi kuasa dua dengan darjah kebebasan 51 adalah 204.056 ($p < .05$). *CMIN/DF* ialah 4.001. *Comparative Fit Index* (CFI) ialah .901 ($> .90$), *Persimony Fit Indices* (PNFI) ialah .675 ($> .60$), manakala *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) pula ialah .096 ($< .08$). Seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 4.1 korelasi antara faktor bermula daripada .24 (kecerdasan emosi dan stres kerja guru), .33 (kecerdasan emosi dan komitmen organisasi) dan .27 (stres kerja guru dan komitmen organisasi). Nilai

korelasi yang tidak begitu tinggi ini menunjukkan setiap sub skala adalah faktor tersendiri dan bebas serta mempunyai hubungan. Seterusnya bagi muatan faktor adalah kukuh bagi semua sub iaitu berada pada nilai $>.50$. Nilai nisbah kritikal (*critical ratio*) dalam *maximum likelihood estimates* menunjukkan ketiga-tiga sub skala itu pada nilai antara 7.396 dan 15.544 iaitu berada di luar lingkungan ± 1.96 dan dianggap sebagai signifikan pada aras $p < .05$. Ini bermakna sub skala tersebut saling mempengaruhi antara satu sama lain. Walau bagaimanapun petunjuk model kesepaduan bagi model pengukuran analisis awal ini tidak tercapai dan perlu kepada penganalisan semula.



Rajah 4.1. Model Pengukuran Analisis Awal

Nota:

CerdasEmo – Kecerdasan Emosi
 Stresskerja – Stres Kerja
 KomOrg – Komitmen Organisasi
 PNEMOSI2 – Penilaian Emosi
 PGEMOSI2 – Penggunaan Emosi
 KMOOD2 – Kawalan Mood
 KHSOSIAL – Kemahiran Emosi
 PGHARGAAN2 - Penghargaan

PERSONAL2 – Perhubungan Interpersonal
 SLHLAKU2 – Salahlaku Pelajar
 KKGMA2 – Kekangan Masa dan Sumber
 BBNTUGAS2 – Beban Tugas
 AFEKTIF2 – Komitmen Afektif
 NORMATIF2 – Komitmen Normatif
 BTRUSAN2 – Komitmen Berterusan

Jadual 4.15

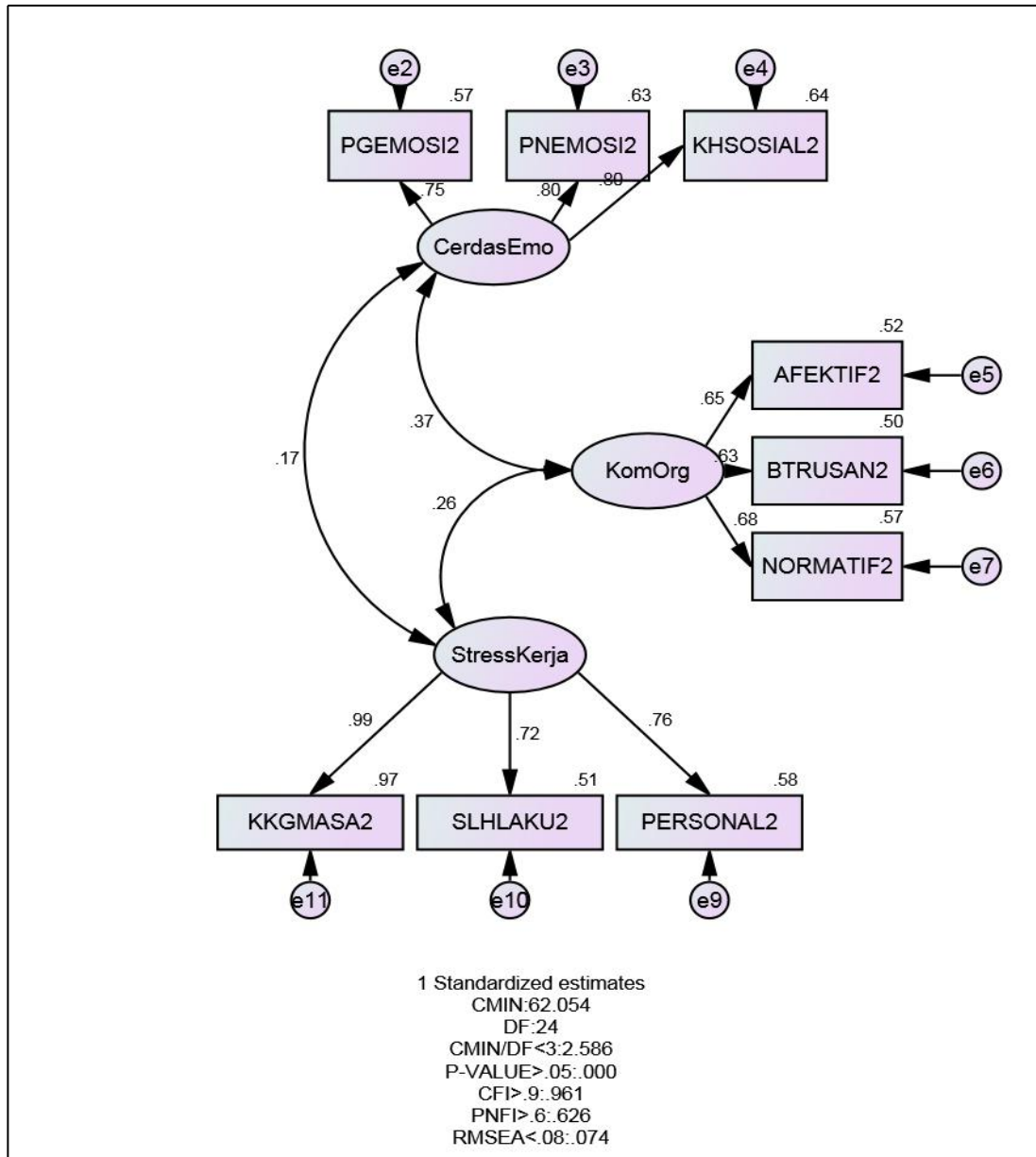
Petunjuk Model Kesepadanan bagi Model Pengukuran Analisis Awal

Petunjuk Ketepatan Padanan	Nilai Diterima	Sebelum Mencapai Ketepatan Padanan
Chi-square (χ^2)		
<i>Chi-square (p-value)</i>	-	204.056 (p=.000)
<i>Degrees of Freedom (df)</i>	-	51
Absolute Fit Indices		
<i>Relative Chi-square, χ^2/df (CMIN/DF)</i>	< 2 atau < 3	4.001
<i>Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)</i>	< 0.07; atau 0.03 < RMSEA < 0.08	.096
<i>Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)</i>	< 0.08	.0705
Incremental Fit Indices (IFI)		
<i>Comparative Fit Index (CFI)</i>	> 0.90	.901
Parsimony Fit Indices (PFI)		
<i>Parsimony Normed Fit Index (PNFI)</i>	> 0.60	.675

4.8.2 Model Pengukuran Analisis akhir

Merujuk kepada Rajah 4.2 pula menunjukkan ketepatan padanan model pengukuran akhir. Jadual 4.16 menjelaskan ujian *Goodness-of-fit* khi kuasa dua dengan darjah kebebasan 24 adalah 62.054 CMIN/DF ialah 2.586 (<3), Comparative Fit Index (CFI) ialah .961 (> .90), *Incremental Fit Indices* (PNFI) ialah .626 (>.60), manakala *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) pada nilai .074 (<.08). Muatan faktor bagi kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi adalah signifikan iaitu berada di antara 0.63 hingga 0.99 (Hair, *et al.*, 2010). Justeru itu dapatan kajian menunjukkan terdapat perbezaan antara model pengukuran awal dengan model pengukuran akhir kerana tiga sub skala iaitu kemahiran mood, beban tugas dan penghargaan digugurkan. Penganalisan diulang semula untuk

mendapatkan model yang sesuai dengan data kajian. Model pengukuran akhir telah dapat menjelaskan kewujudan kesepadanan model dan data kajian yang memuaskan.



Rajah 4.2. Model Pengukuran Keseluruhan Analisis Akhir

Nota:

CerdasEmosi – Kecerdasan Emosi
 Stresskerja – Stres Kerja
 KomOrg – Komitmen Organisasi
 PNEMOSI2 – Penilaian Emosi
 PGEMOSI2 – Penggunaan Emosi
 KHSOSIAL2 – Kemahiran Emosi

PERSONAL2 – Perhubungan Interpersonal
 SLHLAKU2 – Salahlaku Pelajar
 KKGMASA2 – Kekangan Masa dan sumber
 AFEKTIF2 – Komitmen Afektif
 BTRUSAN2 – Komitmen Berterusan
 NORMATIF2 - Komitmen Normatif

Jadual 4.16

Petunjuk Ketepatan Padanan Model Pengukuran Akhir

Petunjuk Ketepatan Padanan	Nilai Diterima	Sebelum Mencapai Ketepatan Padanan	Selepas Mencapai Ketepatan Padanan
Chi-square (χ^2)			
<i>Chi-square (p-value)</i>	-	204.056 (p=.000)	62.054 (p=.000)
<i>Degrees of Freedom (df)</i>	-	51	24
Absolute Fit Indices			
<i>Relative Chi-square, χ^2/df (CMIN/DF)</i>	< 2 atau < 3	4.001	2.586
<i>Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)</i>	< 0.07; atau 0.03 < RMSEA	.096	.074
<i>Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)</i>	< 0.08	.0705	.0548
Incremental Fit Indices (IFI)			
<i>Comparative Fit Index (CFI)</i>	> 0.90	.901	.961
Parsimony Fit Indices (PFI)			
<i>Parsimony Normed Fit Index (PNFI)</i>	> 0.60	.675	.626

Keputusan analisis *maximum likelihood estimates* dalam Jadual 4.17 juga menunjukkan bahawa nilai *critical ratio* (C.R) bagi regresi antara semua variabel sepadan dengan variabel indikator adalah di luar lingkungan ± 1.95 ($p < .05$). Semua variabel indikator tersebut merupakan variabel peramal yang signifikan bagi variabel pendam dalam model pengukuran akhir (Chua Yan Piaw, 2009). Keputusan ini mengesahkan bahawa variabel-variabel pendam bagi model pengukuran akhir tersebut secara signifikan dapat diwakili oleh variabel indikatornya. Nilai Pekali Regresi Piawai yang tinggi (0.631 hingga 0.986) dalam Jadual 4.18 juga

membuktikan bahawa semua variabel indikator secara signifikannya dapat mewakili variabel pendam.

Jadual 4.17

Maximum Likelihood Estimate Model Pengukuran Akhir

			Estimate	S.E.	C.R.	P
PGEMOSI2	<---	CerdasEmo	1.805	.131	13.782	***
PNEMOSI2	<---	CerdasEmo	2.848	.193	14.725	***
KHSOSIAL2	<---	CerdasEmo	2.377	.160	14.854	***
AFEKTIF2	<---	KomOrg	1.000			
BTRUSAN2	<---	KomOrg	1.060	.146	7.258	***
NORMATIF2	<---	KomOrg	.820	.112	7.343	***
PERSONAL2	<---	StressKerja	.685	.047	14.467	***
SLHLAKU2	<---	StressKerja	.630	.047	13.416	***
KKGMASA2	<---	StressKerja	1.000			

Jadua 4.18

Pekali Regresi Piawai (Standardized Regression Weights)

			Estimate
PGEMOSI2	<---	CerdasEmo	.753
PNEMOSI2	<---	CerdasEmo	.796
KHSOSIAL2	<---	CerdasEmo	.802
AFEKTIF2	<---	KomOrg	.651
BTRUSAN2	<---	KomOrg	.631
NORMATIF2	<---	KomOrg	.684
PERSONAL2	<---	StressKerja	.763
SLHLAKU2	<---	StressKerja	.716
KKGMASA2	<---	StressKerja	.986

4.9 Penilaian Kesahan Model Pengukuran

4.9.1 Penilaian Kesahan Konvergen

Jadual 4.19 menunjukkan analisis kesahan konvergen konstruk komposit. Penilaian ini telah dianalisis berasaskan kepada tiga petunjuk utama iaitu nilai pemberatan

faktor (λ) $>.5$, purata varian terekstrak (AVE) $\geq .5$ dan kebolehpercayaan konstruk (pc) $>.6$ (Byrne, 2010; Hair, *et al.*, 2010).

Jadual 4.19

Kesahan Kovergen Konstruk Komposit

Bil.	Konstruk	Item	λ	SMC	AVE	Pc
1.	Komitmen Organisasi	Komafektif	0.651	0.521	0.533	0.714
		komnormatif	0.684	0.504		
		Komberterusan	0.631	0.574		
		Salahlaku	0.716	0.512		
2.	Stres Kerja	Interpersonal	0.763	0.582	0.689	0.867
		Kekangmasa	0.986	0.971		
		Gunaemosi	0.753	0.567		
3.	Kecerdasan Emosi	Mahirsosial	0.802	0.644	0.615	0.827
		Nilaiemosi	0.796	0.634		

Nota: λ = pemberatan faktor, SMC= korelasi berganda kuasa dua (*Squared Multiple Correlations*), AVE= Purata Varians Terekstrak (*Average Variance Extracted*); pc = kebolehpercayaan konstruk.

Nilai-nilai pemberatan faktor (λ) bagi sub skala-sub skala yang mewakili skor komposit didapati melebihi nilai pemberatan yang telah ditetapkan iaitu .5 bagi komitmen organisasi (.631 hingga .684), stres kerja guru (.716 hingga .986) dan kecerdasan emosi (.753 hingga .802). Seterusnya analisis juga menunjukkan nilai purata varian yang terekstrak bagi setiap variabel telah mencapai nilai purata varian terekstrak (AVE) $\geq .50$ (Hair, *et al.*, 2010). Nilai AVE tertinggi yang tercatat ialah bagi konstruk stres kerja guru (AVE = .689) dan yang terendah ialah konstruk komitmen organisasi (AVE = .501), manakala petunjuk kebolehpercayaan konstruk (pc) menurut Hair, *et al.* (2010) pada nilai $>.60$ telah dapat dicapai sepenuhnya iaitu komitmen organisasi (pc = .714), stres kerja guru (pc = .867) dan kecerdasan emosi (pc = .827). Kesimpulannya berdasarkan kepada analisis petunjuk tersebut item-item

dan sub skala yang termuat dalam model pengukuran didapati mempunyai nilai kesahan konvergen.

4.9.2 Penilaian Kesahan Diskriminan

Kaedah konservatif dalam menilai kesahan diskriminan ialah dengan membandingkan nilai *Average Variance Extracted* (AVE) bagi setiap konstruk melebihi nilai korelasi kuasa dua konstruk berkenaan (Azizah, 2012). Merujuk kepada Jadual 4.21 iaitu jumlah korelasi antara konstruk yang signifikan didapati nilai AVE adalah melebihi nilai korelasi kuasa dua yang ditunjukkan melalui nilai sebelah atas pepenjuru jadual seperti mana ditunjukkan (Hair, *et al.*, 2010). Ini menjelaskan bahawa kesahan diskriminan telah tercapai dan tiada masalah.

Jadual 4.20

Nilai Korelasi dan Kovarian

		<i>Correlation Estimate</i>	<i>Covariance Estimate</i>	S.E.	C.R.	P
CerdasEmo <-->	KomOrg	.374	.889	.192	4.630	***
KomOrg <-->	StressKerja	.257	3.822	1.121	3.409	***
CerdasEmo <-->	StressKerja	.171	1.069	.403	2.657	.008

Jadual 4.21

Matriks Korelasi Antara Konstruk

Kod	Konstruk	STR	KE	KOM
STR	Stres Kerja	1.000	.030	.068
KE	Kecerdasan Emosi	.174	1.000	.136
KOM	Komitmen Organisasi	.257	.374	1.000

Petunjuk: Tahap signifikan * = $p < .05$. Nilai dibawah garisan pepenjuru adalah nilai korelasi antara konstruk, dan nilai di atas pepenjuru adalah nilai korelasi kuasa dua.

4.9.3 Penilaian Kesahan Nomologikal

Kesahan nomologikal bermaksud konstruk akan mempunyai pola hubungan dengan faktor-faktor penyebab dan kesan-kesan yang unik. Jika wujud kesahan konstruk, pola hubungan faktor-faktor penyebab dan kesan akan berbeza dengan pola hubungan konstruk yang lain. Hair, (2010) menyatakan kesahan nomologikal dilakukan untuk menentukan sama ada wujud hubungan antara konstruk dalam teori pengukuran di mana hubungannya mestilah positif atau pun negatif berpandukan kepada ketepatan teori tersebut. Ini bermakna kesahan nomologikal akan dicapai sekiranya hubungan adalah signifikan dalam arah yang bertepatan dengan teori atau literatur sebagai mana dibentuk dalam hipotesis kajian (Madhu, 2005). Kecerdasan emosi telah dikenal pasti mempunyai hubungan yang signifikan dengan komitmen organisasi (Sameneh, Ali & Abdolrahim, 2011) dan stres kerja (Ioannis, 2002) serta hubungan antara stres kerja dengan komitmen (Noura, *et al*, 2010). Dalam kajian ini kesahan nomologikal dilakukan serentak dengan kesahan konvergen dan diskriminan. Nilai korelasi antara konstruk adalah .171, .257 dan .374 iaitu pada aras signifikan $p < .05$. Nilai ini diterima kerana nilai korelasi $< .90$ menunjukkan tidak wujud masalah multikolineariti (Hair, *et al.*, 2010). Kesimpulannya analisis antara konstruk pengukuran kajian ini menunjukkan kesahan nomologikal dicapai (Azizah, 2012).

4.10 Analisis Inferensi

Sub topik ini bermatlamat untuk menjawab soalan-soalan yang telah dikemukakan dalam bab yang pertama. Persoalan kajian dalam kajian ini akan dirungkaikannya melalui penggunaan kaedah statistik korelasi *pearson product moment* dan Model Persamaan Struktural (SEM).

Soalan kajian 2: Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis.

Analisis korelasi dilaksanakan dengan tujuan untuk mengukur hubungan antara dua atau lebih pemboleh ubah kajian. Mohd Najib (1999) dalam Mahaliza (2013) menjelaskan bahawa pekali analisis ini menunjukkan kekuatan hubungan dan aliran pemboleh ubah sama ada signifikan atau tidak serta sesuai untuk interpretasi data nisbah dan interval. Sheskin (2007) telah mencadangkan nilai pekali korelasi berikut untuk mengukur kekuatan pemboleh ubah yang dikaji.

Jadual 4.22

Garis panduan Nilai Pekali Korelasi Pemboleh Ubah.

Nilai Pekali	Tafsiran Pekali Korelasi Pearson
0.00	Tiada hubungan
0.01 – 0.19	Hubungan yang lemah
0.20 – 0.49	Hubungan yang sederhana lemah
0.50 – 0.79	Hubungan yang sederhana tinggi/kuat
0.80 – 1.00	Hubungan yang tinggi/kuat

Ho (1) Tidak terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dengan stres kerja guru dalam kalangan guru novis.

Ho (2) Tidak terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis.

Ho (3) Tidak terdapat hubungan antara stres kerja guru dengan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis.

Dapatan analisis dengan merujuk kepada Jadual 4.23 di sebelah menunjukkan bahawa terdapat hubungan di antara kecerdasan emosi dengan stres kerja guru iaitu pada tahap yang lemah ($r = .174$), manakala bagi hubungan di antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi pula pada tahap sederhana lemah iaitu ($r = .220$). Seterusnya analisis juga turut mendapati wujud sedikit peningkatan dalam hubungan di antara stres kerja guru dengan komitmen organisasi iaitu nilai ($r = .322$) pada tahap sederhana lemah. Justeru itu ketiga-tiga hipotesis tersebut adalah ditolak. Ini bermakna ketiga-tiga variabel tersebut saling mempengaruhi walaupun dalam nilai yang kecil.

Jadual 4.23

Hubungan di antara Kecerdasan Emosi, Stres Kerja Guru dan Komitmen Organisasi dalam Kalangan Guru Novis Zon Utara.

		MinKE	MinStres	MinKom
MinKe	<i>Pearson Correlation</i>	1	.174	.220
	<i>Sig. (2-tailed)</i>		.001	.000
	N	325	325	325
MinStres	<i>Pearson Correlation</i>	.174	1	.322
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	.001		.000
	N	325	325	325

$P < .005$, $n = 325$.

Soalan Kajian 3: Adakah terdapat perbezaan yang signifikan kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi guru novis berdasarkan faktor demografi (jantina, lokasi sekolah, kelayakan akademik, pengalaman kerja dan umur).

Jadual 4.24

Ujian Pengukuran Invarian

Model diuji	Pengukuran Model <i>Fit</i>					Perbezaan Model		
	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	RMSE	CFI	$\Delta\chi^2$	Δdf	<i>p</i>
A								
Jantina								
Lelaki	241.2	117	.000	0.047	.95			
Perempuan	175.3	117	.500	0.000	1.00			
Invarian	416.5	234	.002	0.023	.94			
Konfigural								
Invarian	436.	306	.004	0.024	.94	11.5	14	.61
Metrik								

Jadual 4.24 di atas menunjukkan statistik model *fit* untuk konfigural invarian dan metrik. Jantina mempamerkan tahap model *fit* yang boleh diterima ($\chi^2=416.5$, $df=234$, $p=.002$, $RMSEA=0.023$, dan $CFI=0.94$). CFA multi sample χ^2 merupakan jumlah jantina dalam model kajian dan pengukuran model *fit* lain juga mengesahkan penerimaan invarian konfigural.

Ujian seterusnya invarian metrik dan melibatkan pengekangan setiap *loading*, supaya dijadikan sama bagi setiap kumpulan. Dapat dilihat $\Delta\chi^2$ hanya 11.5 dengan 14 darjah kebebasan, menunjukkan perbezaan tidak signifikan. Darjah kebebasan ($df=14$) menunjukkan 14 faktor muatan (*loading*) bebas dikekang kepada bilangan responden yang sama (parameter dikekang 1.0). Oleh yang demikian kedua-dua model memaparkan invarian metrik penuh.

Ho (4) Tidak terdapat perbezaan kecerdasan emosi stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis berdasarkan jantina.

Ujian MGA digunakan untuk membandingkan model struktural yang digunakan di antara lelaki dan perempuan. Model berkenaan mencapai kesepadanan yang baik iaitu kesemua penilaian adalah berdasarkan kepada nilai z skor melebihi $+1.96$. Keputusan ujian khi kuasa dua *Goodness-of-Fit* bagi kedua-dua model lelaki $\chi^2(N = 325, df = 48) = 85.139, p > .05$; perempuan $\chi^2(N = 325, df = 48) = 85.139, p > .05$ yang tidak signifikan menunjukkan bahawa kedua-dua model cadangan adalah sepadan dengan data kajian. Didapati tidak terdapat perbezaan nilai Khi kuasa Dua *Goodness-of-Fit* antara kedua-dua model tersebut.

Nilai-nilai indek kesepadanan NFI, RFI, IFI, TLI dan CFI dalam jadual *Baseline Comparisons* adalah melebihi .90 bagi kedua-dua model. Nilai RMSEA yang lebih kecil daripada .08 menunjukkan juga bahawa model struktural bagi jantina lelaki dan perempuan sepadan dengan data kajian. Keputusan ini mengesahkan kebolehpercayaan model struktural bagi kedua-dua kumpulan. Berdasarkan Jadual 4.25 nilai statistik *z - score* (> 1.96) untuk perbezaan antara jantina lelaki dan

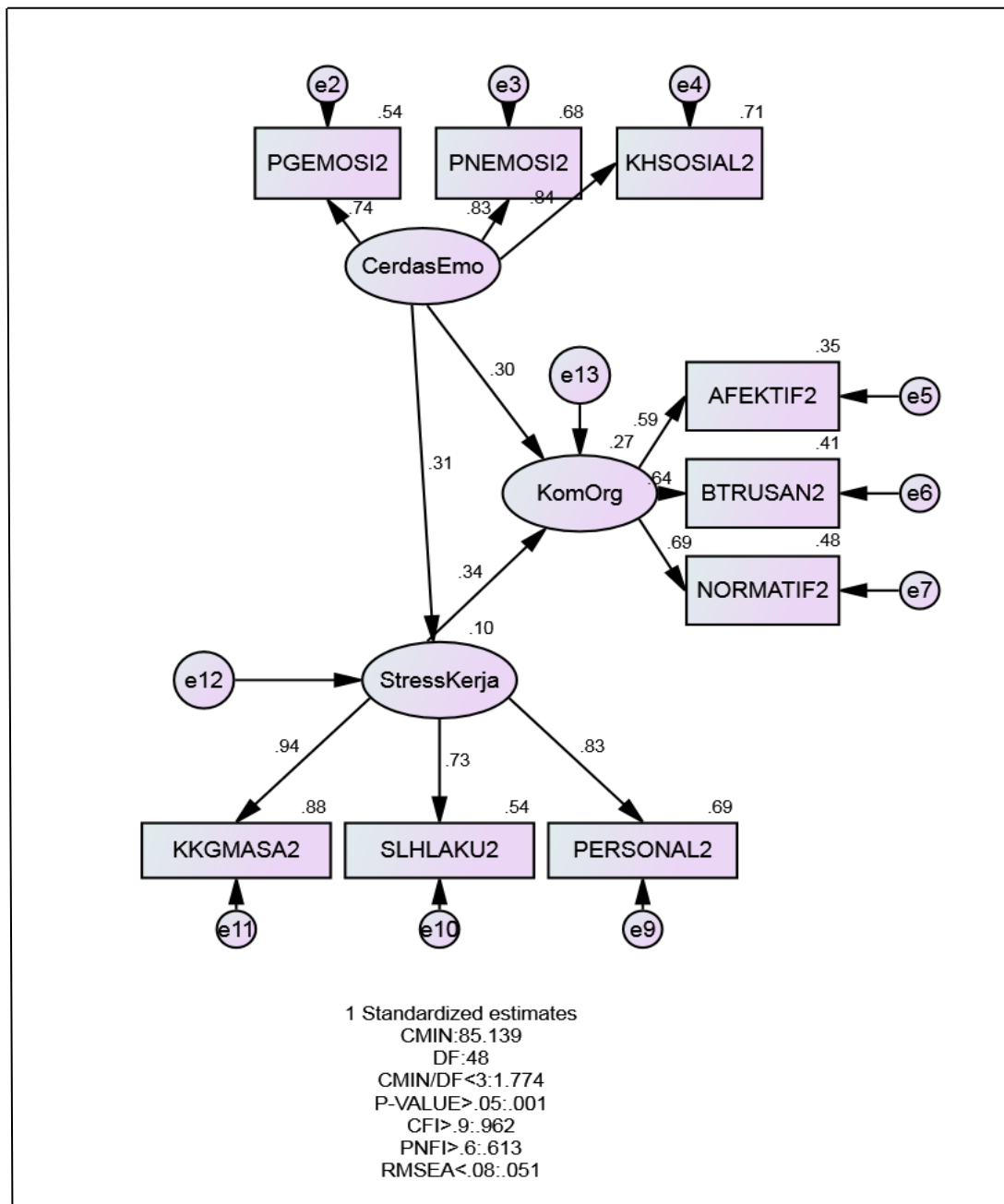
perempuan menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara kumpulan lelaki dan perempuan dalam hubungan Stres kerja dengan komitmen organisasi (*z-score* = 1.021) manakala terdapat perbezaan yang signifikan $p < .05$ dalam hubungan kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi (*z-score* = -3.913) dan kecerdasan emosi dengan stres kerja guru (*z-score* = -3.039). Keputusan menunjukkan lelaki memberi pengaruh berbanding perempuan berdasarkan hubungan kecerdasan emosi dengan stres kerja guru. Untuk hubungan kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi kedua-dua kumpulan telah memberi pengaruh kepada konstruk kajian.

Berdasar keputusan analisis ini pengkaji gagal menolak sepenuhnya hipotesis nul dan melaporkan bahawa bagi kedua-dua jantina tersebut faktor kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi wujud perbezaan dalam kalangan guru novis pada aspek yang dinyatakan.

Jadual 4.25

Perbandingan Parameter Model Lelaki dan Perempuan

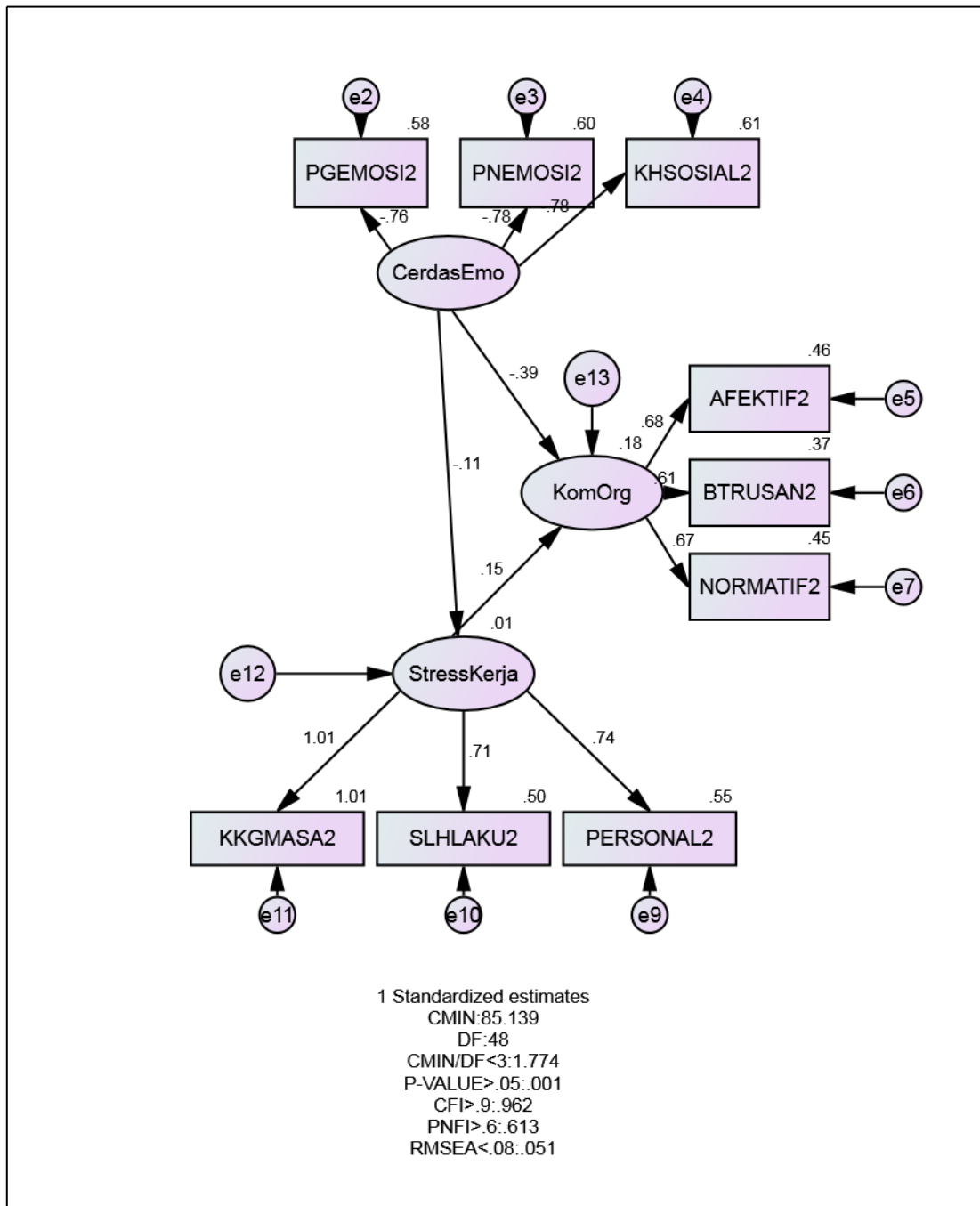
Hubungan			Lelaki		Perempuan		z-score
			B	P	B	P	
Stres_kerja	<---	cerdas_emosi	1.859	0.007	-0.72	0.142	-3.039***
komitmen_org	<---	Stres_kerja	0.136	0.017	0.055	0.067	-1.262
komitmen_org	<---	cerdas_emosi	0.704	0.039	-0.891	***	-3.913***



Rajah 4.3. Model Struktural Guru Novis Lelaki

Nota:

CMIN: 85.139
 DF: 48
 CMIN/DF <3: 1.774
 P-VALUE > .05: .001
 CFI > 9.962
 PNFI > 6.613
 RMSEA < .08: .051



Rajah 4.4. Model Struktural Guru Novis Perempuan

Nota:

- CMIN: 85.139**
- DF: 48**
- CMIN/DF < 3: 1.774**
- P-VALUE >.05:.001**
- CFI > 9.962**
- PNFI > 6: 613**
- RMSEA < .08: .051**

Ho (5) Tidak terdapat perbezaan kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis berdasarkan lokasi sekolah.

Ujian MGA digunakan untuk membandingkan model struktural yang digunakan di antara bandar dan luar bandar. Model berkenaan mencapai kesepadanan yang baik iaitu kesemua penilaian adalah berdasarkan kepada nilai z skor melebihi $+1.96$. Keputusan ujian Khi Kuasa Dua *Goodness-of-Fit* bagi kedua-dua model bandar $\chi^2(N = 325, df = 48) = 122.458, p > .05$; luar bandar $\chi^2(N = 325, df = 48) = 122.458, p > .05$ yang tidak signifikan menunjukkan bahawa kedua-dua model cadangan adalah sepadan dengan data kajian. Didapati tidak terdapat perbezaan nilai Khi kuasa Dua *Goodness-of-Fit* antara kedua-dua model tersebut.

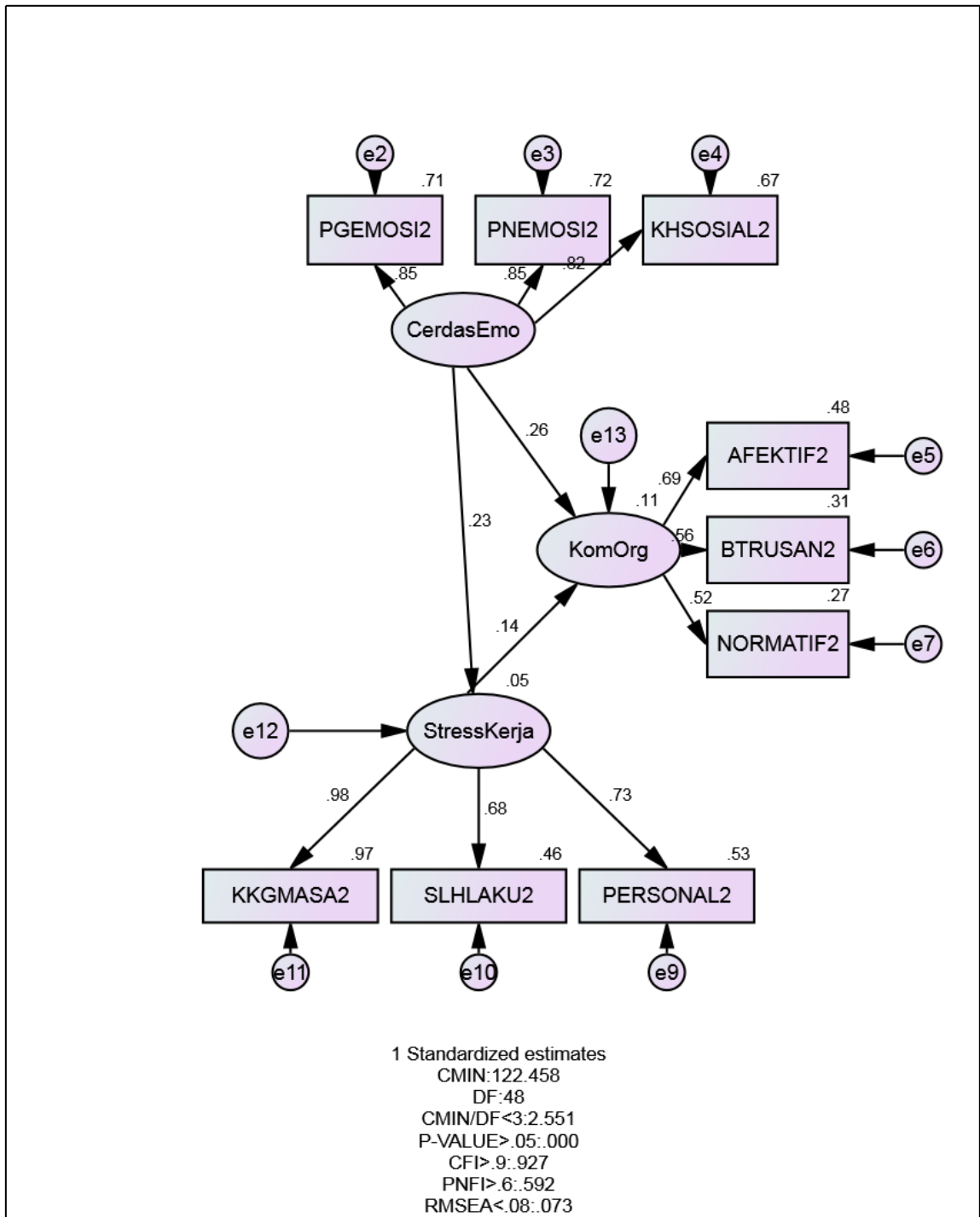
Nilai-nilai indeks kesepadanan NFI, RFI, IFI, TLI dan CFI dalam jadual *Baseline Comparisons* adalah melebihi .90 bagi kedua-dua model. Nilai RMSEA yang lebih kecil daripada .08 iaitu .073 menunjukkan juga bahawa model struktural bagi lokasi bandar dan luar bandar sepadan dengan data kajian. Keputusan ini mengesahkan kebolehpercayaan model struktural bagi kedua-dua kumpulan. Berdasarkan Jadual 4.26 Perbandingan Parameter Model Bandar dan Luar Bandar nilai statistik z – score (> 1.96) untuk perbezaan antara bandar dan luar bandar menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara kumpulan bandar dan luar bandar dalam hubungan i) kecerdasan emosi dengan stres kerja guru (z -score = $-.766$), ii) stres kerja guru dengan komitmen organisasi (z -score = $.205$ dan iii) kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi (z – score = $.617$).

Berdasar keputusan analisis ini pengkaji gagal menolak hipotesis nul dan seterusnya melaporkan bahawa bagi kedua-dua lokasi tersebut faktor kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi tiada perbezaan dalam kalangan guru novis.

Jadual 4.26

Perbandingan Parameter Model Bandar dan Luar Bandar

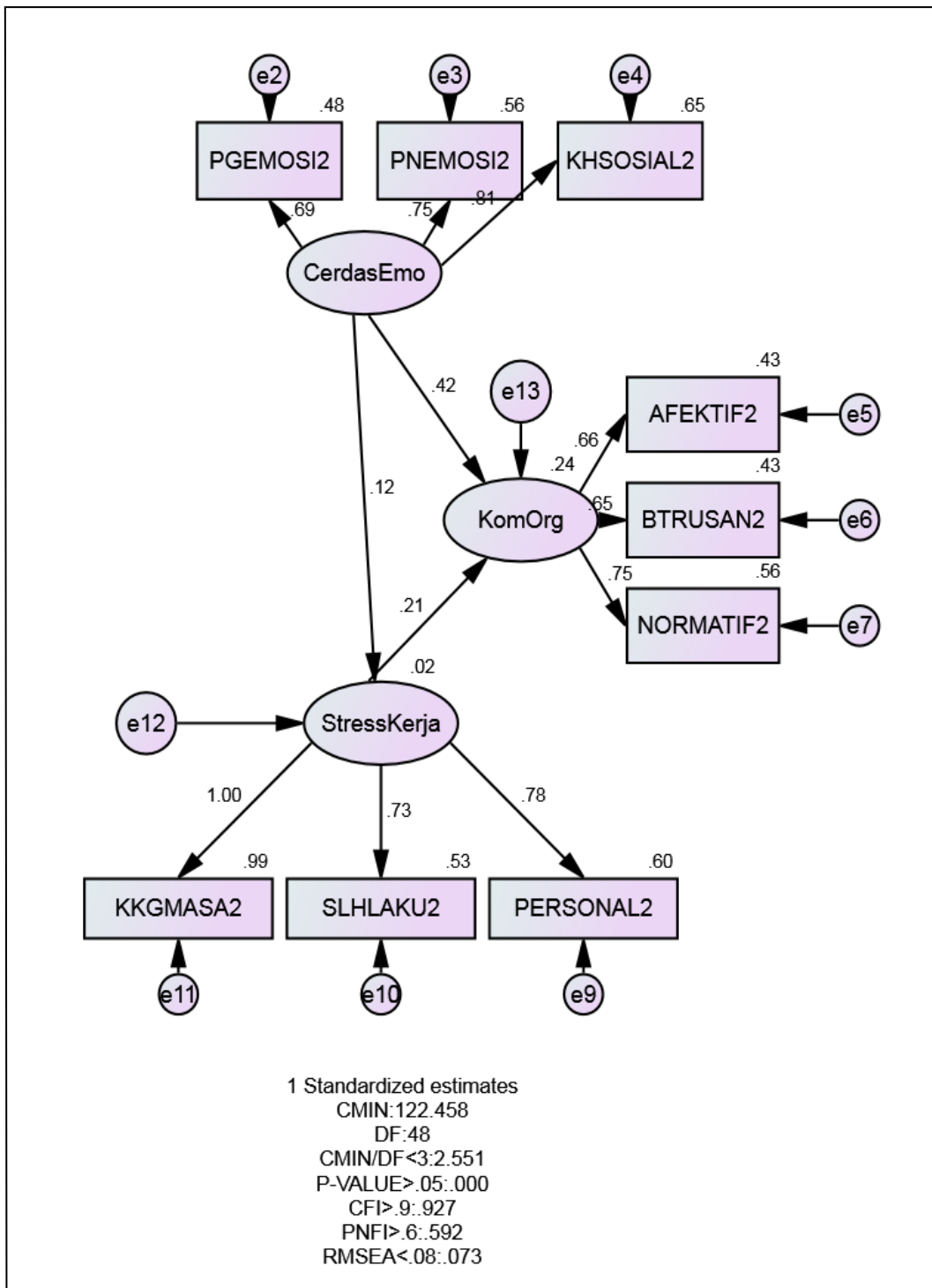
Hubungan			Bandar		Luar bandar		z-score
			B	P	β	P	
Stres_kerja	<---	cerdas_emosi	1.429	0.033	0.785	0.12	-0.766
komitmen_org	<---	Stres_kerja	0.063	0.27	0.076	0.012	0.205
komitmen_org	<---	cerdas_emosi	0.702	0.064	0.973	***	0.617



Rajah 4.5. Model Struktural Bandar

Nota:

- CMIN: 122.458**
- DF: 48**
- CMIN/DF < 3: 2.551**
- P-VALUE > .05: .000**
- CFI > .9: .927**
- PNFI > 6: .592**
- RMSEA < .08: .073**



Rajah 4.6. Model Struktural Luar Bandar

Nota:

- CMIN: 122.458**
- DF: 48**
- CMIN/DF < 3: 2.551**
- P-VALUE > .05: .000**
- CFI > .9: .927**
- PNFI > 6: .592**
- RMSEA < .08: .073**

Ho (6) Tidak terdapat perbezaan kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis berdasarkan kelayakan akademik.

Ujian MGA digunakan untuk membandingkan model struktural yang digunakan di antara ijazah perguruan dan KPLI. Model berkenaan mencapai kesepadanan yang baik iaitu kesemua penilaian adalah berdasarkan kepada nilai z skor melebihi ± 1.96 . Keputusan ujian Khi Kuasa Dua *Goodness-of-Fit* bagi kedua-dua model ijazah perguruan $\chi^2(N = 325, df = 48) = 95.682, p > .05$; KPLI $\chi^2(N = 325, df = 48) = 95.682, p > .05$ yang tidak signifikan menunjukkan bahawa kedua-dua model cadangan adalah sepadan dengan data kajian. Didapati tidak terdapat perbezaan nilai Khi kuasa Dua *Goodness-of-Fit* antara kedua-dua model tersebut.

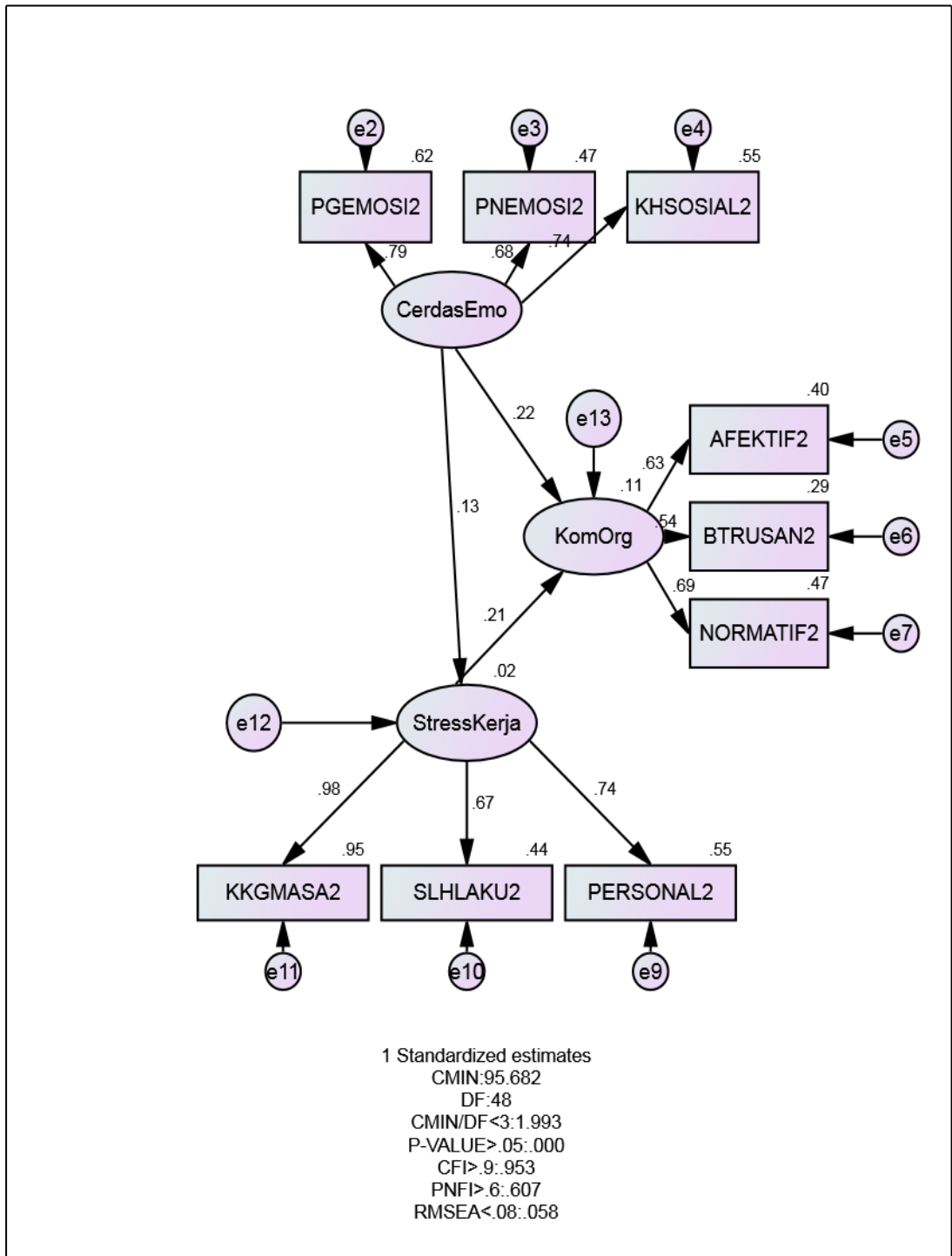
Nilai-nilai indeks kesepadanan CMIN/DF ialah 1.647 (< 3) dan NFI, RFI, IFI, TLI serta CFI dalam jadual *Baseline Comparisons* adalah melebihi .90 bagi kedua-dua model. Nilai RMSEA yang lebih kecil daripada .08 iaitu .058 menunjukkan juga bahawa model struktural bagi lokasi ijazah perguruan dan KPLI sepadan dengan data kajian. Keputusan ini mengesahkan kebolehpercayaan model struktural bagi kedua-dua kumpulan. Berdasarkan Jadual 4.27 Perbandingan Parameter Model Ijazah Perguruan dan KPLI nilai statistik z – score (> 1.96) untuk perbezaan antara kelayakan akademik menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara kumpulan ijazah perguruan dan KPLI dalam hubungan i) kecerdasan emosi dengan stres kerja guru ($z\text{-score} = .378$, ii) stres kerja guru dengan komitmen organisasi ($z\text{-score} = .132$ dan iii) kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi ($z\text{-score} = 1.248$).

Berdasar keputusan analisis ini pengkaji gagal menolak sepenuhnya hipotesis nul dan melaporkan bahawa bagi kedua-dua kumpulan tersebut faktor kecerdasan emosi dan stres kerja guru, stres kerja guru dan komitmen organisasi menunjukkan tidak wujudnya perbezaan sebaliknya bagi hubungan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi wujud perbezaan yang signifikan dalam kalangan guru novis.

Jadual 4.27

Perbandingan Parameter Model Kelayakan Akademik Ijazah Pendidikan Perguruan dan KPLI

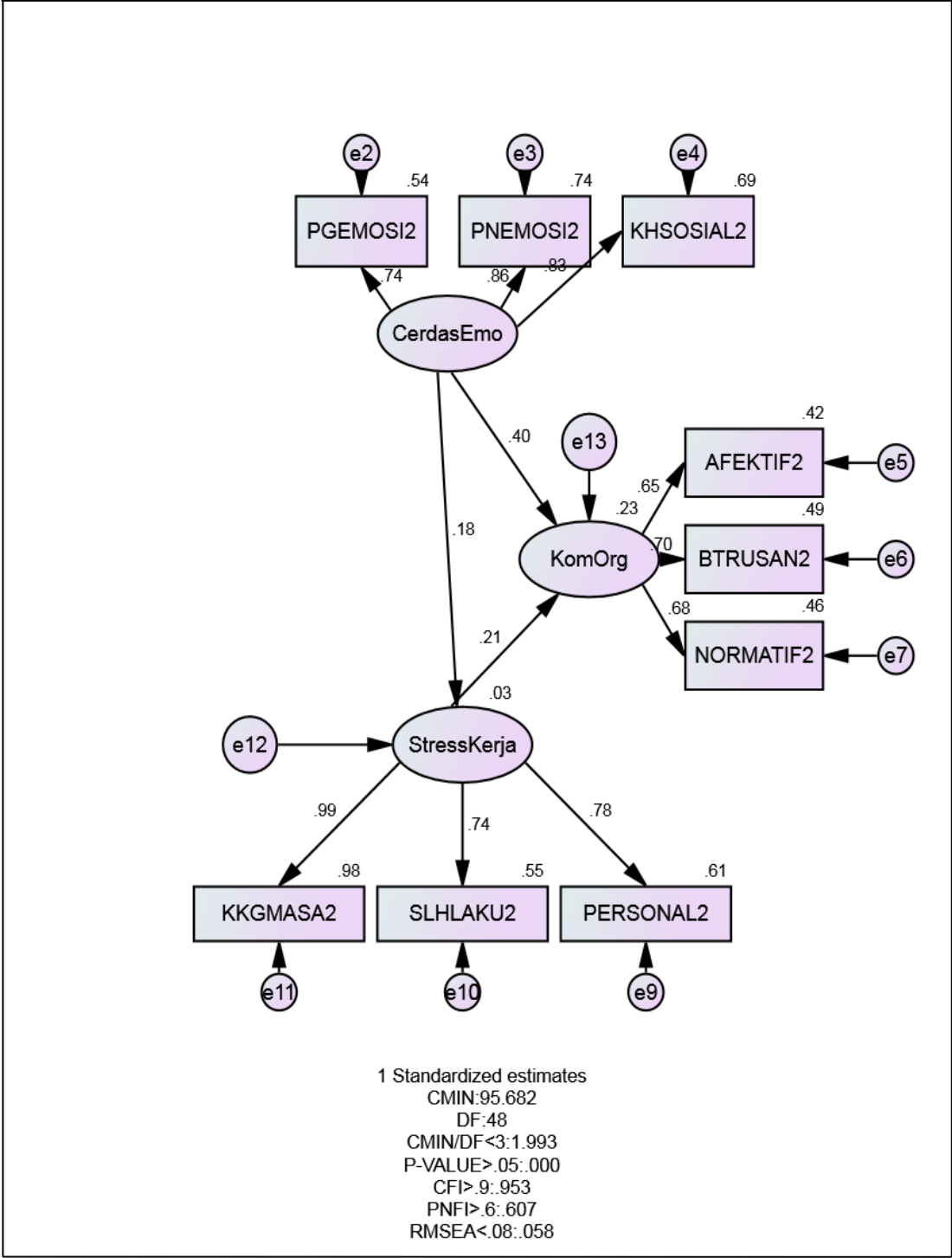
Hubungan			Ijazah		KPLI		z-score
			B	P	β	P	
Stres_kerja	<---	cerdas_emosi	0.798	0.258	1.123	0.021	0.378
komitmen_org	<---	Stres_kerja	0.074	0.096	0.081	0.051	0.132
komitmen_org	<---	cerdas_emosi	0.496	0.103	0.977	***	1.248



Rajah 4.7. Model Struktural Ijazah Pendidikan Perguruan

Nota:

- CMIN: 95.682
- DF: 48
- CMIN/DF < 3: 1.993
- P-VALUE > .05: .000
- CFI > .9: .953
- PNFI > .6: .607
- RMSEA < .08: .058



Rajah 4.8. Model Struktural KPLI

- Nota:**
- CMIN: 95.682**
 - DF: 48**
 - CMIN/DF < 3: 1.993**
 - P-VALUE > .05: .000**
 - CFI > .9: .953**
 - PNFI > .6: .607**
 - RMSEA < .08: .058**

Ho (7) Tidak terdapat perbezaan kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis berdasarkan pengalaman.

Ujian MGA digunakan untuk membandingkan model struktural yang digunakan di antara pengalaman 1 tahun, 2 tahun dan 3 tahun. Model berkenaan mencapai kesepadanan yang baik iaitu kesemua penilaian adalah berdasarkan kepada nilai z skor melebihi ± 1.96 . Keputusan ujian Khi Kuasa Dua *Goodness-of-Fit* bagi ketiga-tiga model satu tahun pengalaman $\chi^2(N = 325, df = 72) = 144.405, p > .05$; dua tahun pengalaman $\chi^2(N = 325, df = 72) = 144.405, p > .05$ dan tiga tahun pengalaman $\chi^2(N = 325, df = 72) = 144.405, p > .05$ yang tidak signifikan menunjukkan bahawa ketiga-tiga model cadangan adalah sepadan dengan data kajian. Didapati tidak terdapat perbezaan nilai khi kuasa dua *Goodness-of-Fit* antara ketiga-tiga model tersebut.

Nilai-nilai indeks kesepadanan CMIN/DF ialah 1.423 (< 3) dan NFI, RFI, IFI, TLI serta CFI dalam jadual *Baseline Comparisons* adalah melebihi .90 bagi ketiga-tiga model. Nilai RMSEA yang lebih kecil daripada .08 iaitu .059 menunjukkan juga bahawa model struktural bagi pengalaman bekerja satu tahun, dua tahun dan tiga tahun adalah sepadan dengan data kajian. Keputusan ini mengesahkan kebolehpercayaan model struktural bagi ketiga-tiga kumpulan. Berdasarkan Jadual 4.28 Perbandingan Parameter Model Pengalaman nilai statistik *z-score* (> 1.96) menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara kumpulan pengalaman mengajar bagi guru novis dalam hubungan;

(1) Kecerdasan emosi dengan stres kerja guru bagi :

- 1) Kurang dari satu tahun pengalaman dan satu tahun hingga dua tahun pengalaman (*z-score* = - 0.139)

2) Kurang dari satu tahun pengalaman dan dua hingga tiga tahun pengalaman
(*z-score* = 0.55)

3) Satu hingga dua tahun pengalaman dan dua hingga tiga tahun pengalaman (*z-score* = 0.688)

2) Stres kerja guru dengan komitmen organisasi bagi :

1) Kurang dari satu tahun pengalaman dan satu hingga dua tahun pengalaman
(*z-score* = - 1.103)

2) Kurang dari satu tahun pengalaman dan dua hingga tiga tahun pengalaman
(*z-score* = -0.517)

3) Satu hingga dua tahun pengalaman dan dua hingga tiga tahun pengalaman
(*z-score* = 0.611)

(3) Kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi bagi:

1) Kurang dari satu tahun pengalaman dan satu hingga dua tahun pengalaman
(*z-score* = 0.958)

2) Kurang dari satu tahun pengalaman dan dua hingga tiga tahun pengalaman
(*z-score* = 1.806)

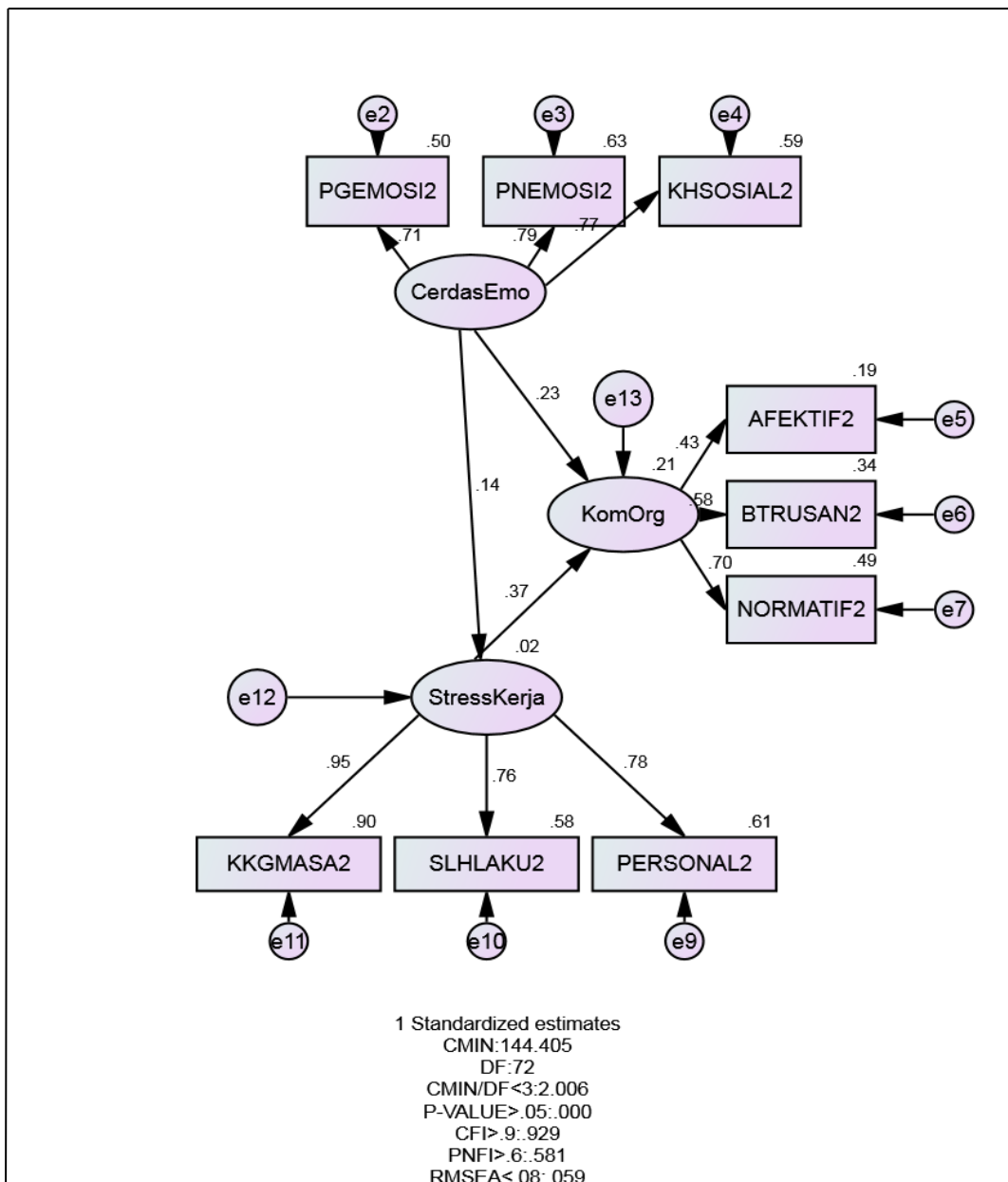
3) Satu hingga dua tahun pengalaman dan dua hingga tiga tahun pengalaman
(*z-score* = 0.737)

Berdasar keputusan analisis ini pengkaji gagal menolak hipotesis nul dan seterusnya melaporkan bahawa bagi ketiga-tiga kumpulan tersebut faktor kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi menunjukkan tiada perbezaan dalam kalangan guru novis.

Jadual 4.28

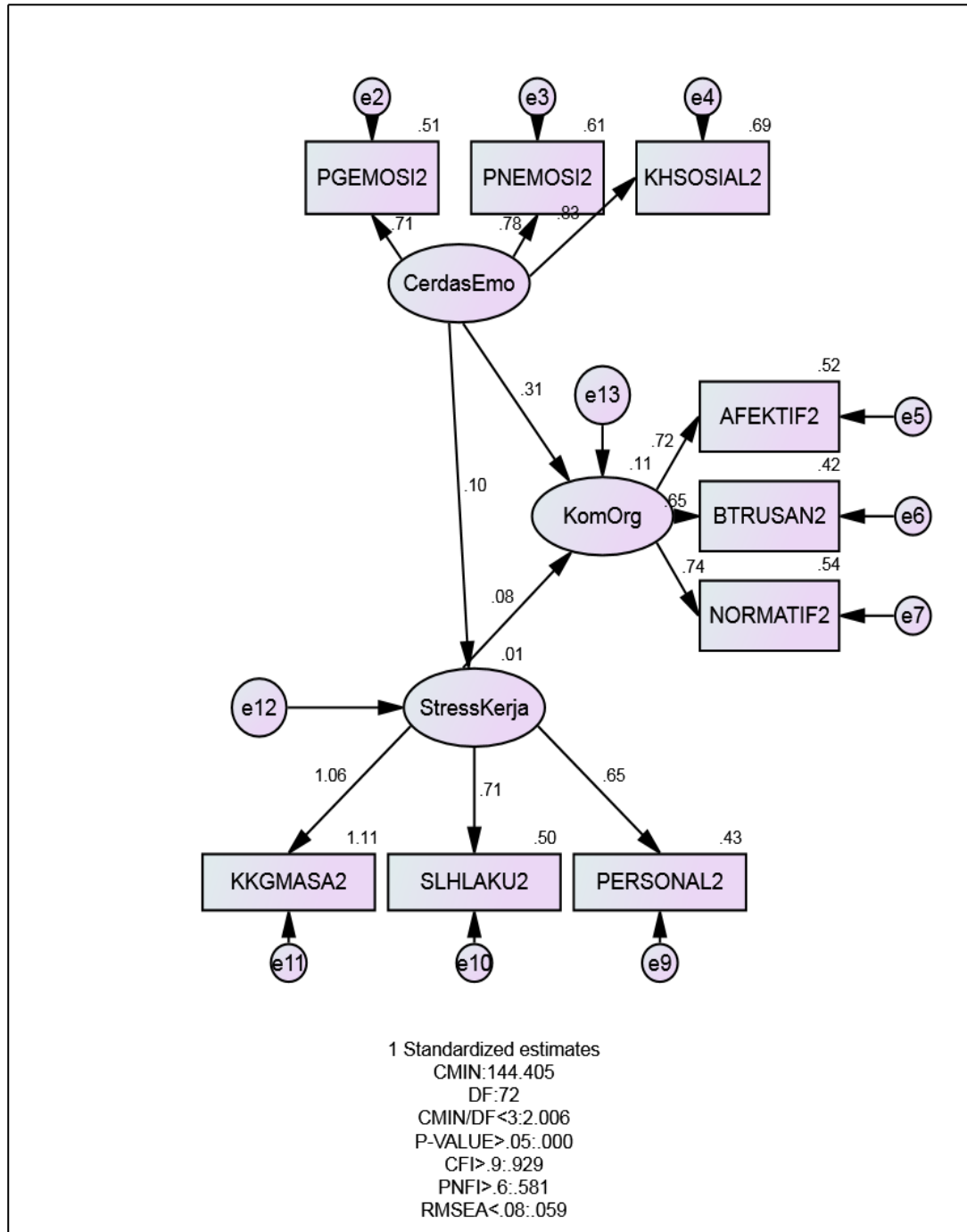
Perbandingan Parameter Model Pengalaman

Hubungan			<Satu Tahun		Dua Tahun		z-score
			B	P	β	P	
Stres_kerja	<---	cerdas_emosi	0.791	0.264	0.65	0.37	-0.139
komitmen_org	<---	Stres_kerja	0.103	0.037	0.031	0.455	-1.103
komitmen_org	<---	cerdas_emosi	0.351	0.16	0.751	0.025	0.958
Hubungan			<Satu Tahun		Tiga Tahun		z-score
			B	P	β	P	
Stres_kerja	<---	cerdas_emosi	0.791	0.264	1.317	0.041	0.55
komitmen_org	<---	Stres_kerja	0.103	0.037	0.068	0.121	-0.517
komitmen_org	<---	cerdas_emosi	0.351	0.16	1.099	***	1.806
Hubungan			Dua Tahun		Tiga Tahun		z-score
			B	P	β	P	
Stres_kerja	<---	cerdas_emosi	0.65	0.37	1.317	0.041	0.688
komitmen_org	<---	Stres_kerja	0.031	0.455	0.068	0.121	0.611
komitmen_org	<---	cerdas_emosi	0.751	0.025	1.099	***	0.737



Rajah 4.9. Model Struktural < 1 Tahun Pengalaman

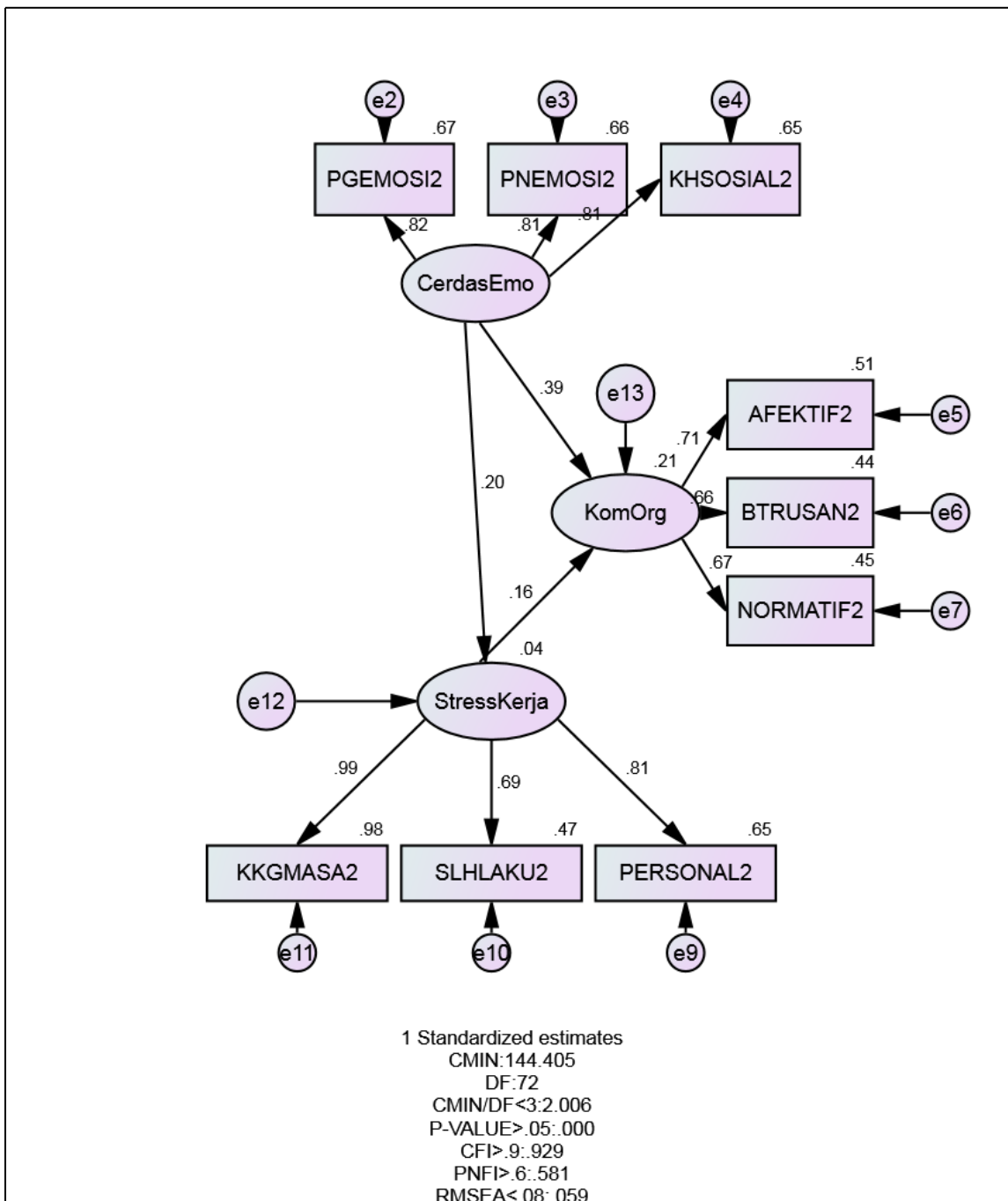
Nota:
 CMIN: 144.406
 DF: 72
 CMIN/DF < 3: 2.006
 P-VALUE > .05: .000
 CFI > .9: .929
 PNFI > .6: .581
 RMSEA < .08: .059



Rajah 4.10. Model Struktural 1 tahun hingga 2 tahun pengalaman

Nota:

- CMIN: 144.405**
- DF: 72**
- CMIN/DF < 3: 2.006**
- P-VALUE > .05: .000**
- CFI > .9: .929**
- PNFI > .6: .581**
- RMSEA < .08: .059**



Rajah 4.11. Model Struktural 2 tahun hingga 3 tahun pengalaman

Nota:

- CMIN: 144.405
- DF: 72
- CMIN/DF < 3: 2.006
- P-VALUE > .05: .000
- CFI > .9: .929
- PNFI > .6: .581
- RMSEA < .08: .059

Ho (8) Tidak terdapat perbezaan kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis berdasarkan umur.

Ujian MGA digunakan untuk membandingkan model struktural yang digunakan di antara umur 24 hingga 28 tahun, 29 hingga 33 tahun dan 34 hingga 38 tahun. Model berkenaan mencapai kesepadanan yang baik iaitu kesemua penilaian adalah berdasarkan kepada nilai z skor melebihi ± 1.96 . Keputusan ujian Khi Kuasa Dua *Goodness-of-Fit* bagi ketiga-tiga model umur 24 tahun hingga 28 tahun $\chi^2(N = 325, df = 72) = 159.348, p > .05$; umur 29 tahun hingga 33 tahun $\chi^2(N = 325, df = 72) = 159.348, p > .05$ dan umur 34 tahun hingga 38 tahun $\chi^2(N = 325, df = 72) = 159.348, p > .05$ yang tidak signifikan menunjukkan bahawa ketiga-tiga model cadangan adalah sepadan dengan data kajian. Didapati tidak terdapat perbezaan nilai Khi kuasa Dua *Goodness-of-Fit* antara ketiga-tiga model tersebut.

Nilai-nilai indeks kesepadanan CMIN/DF ialah 1.410 (< 3) dan NFI, RFI, IFI, TLI serta CFI dalam jadual *Baseline Comparisons* adalah melebihi .90 bagi ketiga-tiga model. Nilai RMSEA yang lebih kecil daripada .08 iaitu .065 menunjukkan juga bahawa model struktural bagi umur bekerja 24 tahun hingga 28 tahun, 29 tahun hingga 33 tahun dan 34 tahun hingga 38 tahun adalah sepadan dengan data kajian. Keputusan ini mengesahkan kebolehpercayaan model struktural bagi ketiga-tiga kumpulan. Berdasarkan Jadual 4.29 Perbandingan Parameter Model Umur nilai statistik z – score (> 1.96) menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara kumpulan umur kecuali bagi hubungan kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi bagi umur 24 tahun hingga 28 tahun dengan 29 tahun hingga 33 tahun, kecerdasan emosi dengan stres kerja guru bagi umur 28 tahun hingga 28 tahun

dengan 34 hingga 38 tahun, umur 29 tahun hingga 33 tahun dengan 34 tahun hingga 38 tahun.

Tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara umur mengajar dalam hubungan;

(1) Kecerdasan emosi dengan stres kerja guru bagi :

1) Umur 24-28 tahun dan 29-33 tahun ($z\text{-score} = -1.591$)

(2) Stres kerja guru dengan komitmen organisasi bagi :

1) Umur 24-28 tahun dan 29-33 tahun ($z\text{-score} = 0.063$)

2) Umur 24-28 tahun dan 34-38 tahun ($z\text{-score} = 1.657$)

3) Umur 29-33 tahun dan 34-38 tahun ($z\text{-score} = 1.593$)

(3) Kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi bagi:

1) Umur 24-28 tahun dan 34-38 tahun ($z\text{-score} = -1.534$)

2) Umur 29-33 tahun dan 34-38 tahun ($z\text{-score} = 1.325$)

Terdapat perbezaan yang signifikan di antara umur mengajar dalam hubungan;

(1) Kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi bagi :

1) Umur 24-28 tahun dan 29-33 tahun ($z\text{-score} = -4.263$)

(2) Kecerdasan emosi dengan stres kerja guru bagi :

1) Umur 24-28 tahun dan 34-38 tahun ($z\text{-score} = 2.391$)

2) Umur 29-33 tahun dan 34-38 tahun ($z\text{-score} = 3.653$)

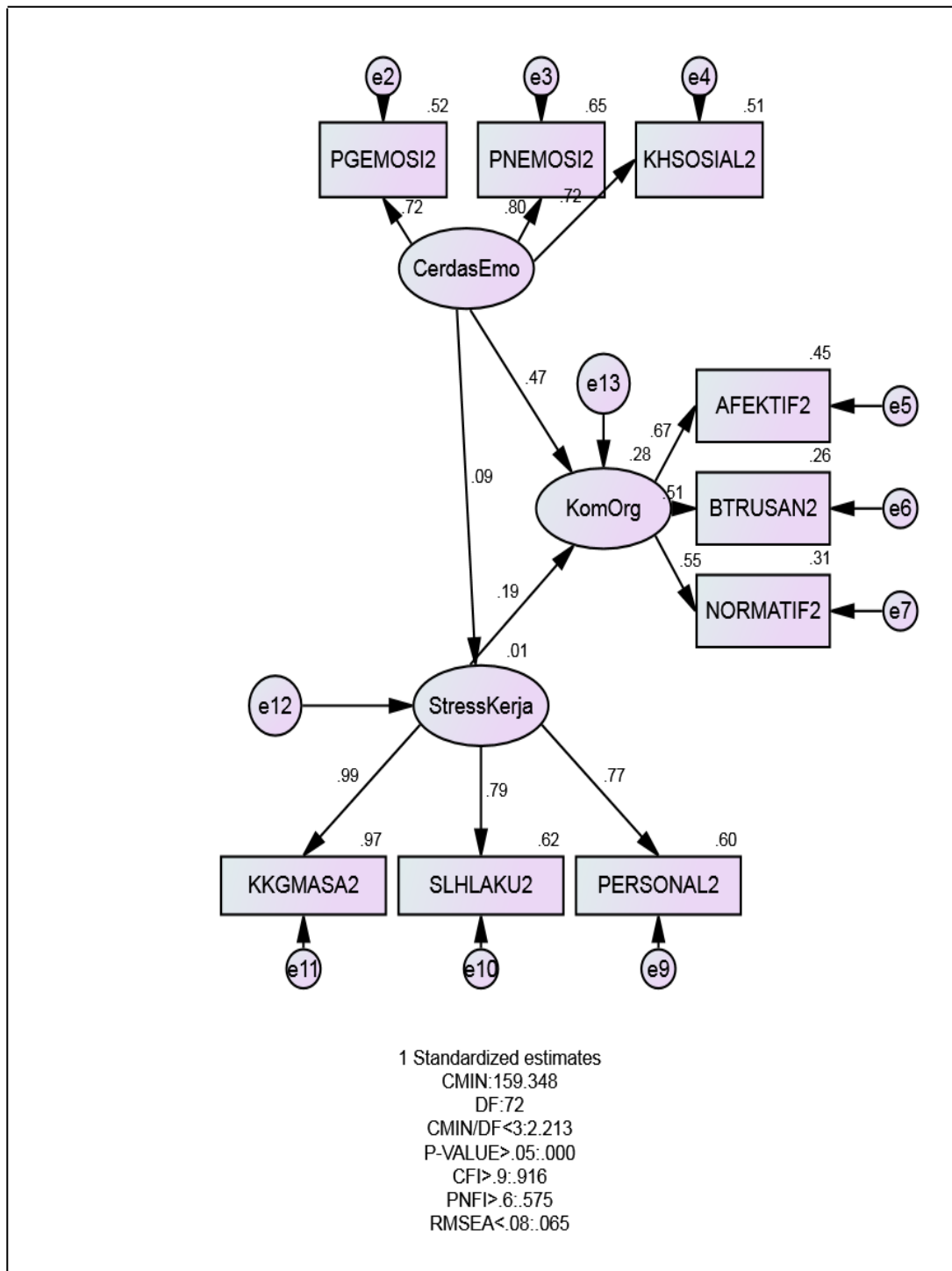
Keputusan menunjukkan kumpulan umur 24 – 28 tahun memberi pengaruh berbanding kumpulan umur 29 – 33 tahun berdasarkan hubungan kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi. Manakala untuk hubungan di antara kecerdasan emosi dengan stres kerja guru bagi kumpulan umur 24 – 28 tahun dengan 34 – 38 tahun didapati kumpulan umur 34 – 38 tahun memberi pengaruh terhadap hubungan

kecerdasan emosi dengan stres kerja guru. Seterusnya keputusan analisis juga menunjukkan perbandingan parameter kumpulan umur 29 – 33 tahun dengan 34 – 38 tahun, di mana kumpulan umur 34 – 38 tahun memberi pengaruh dalam hubungan antara kecerdasan emosi dan stres kerja guru. Berdasar keputusan analisis ini pengkaji gagal menolak sepenuhnya hipotesis nul dan seterusnya melaporkan bahawa bagi ketiga-tiga kumpulan tersebut faktor kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi menunjukkan wujudnya perbezaan dalam kalangan guru novis pada kumpulan umur yang dinyatakan dan tiada pada kumpulan umur yang lain.

Jadual 4.29

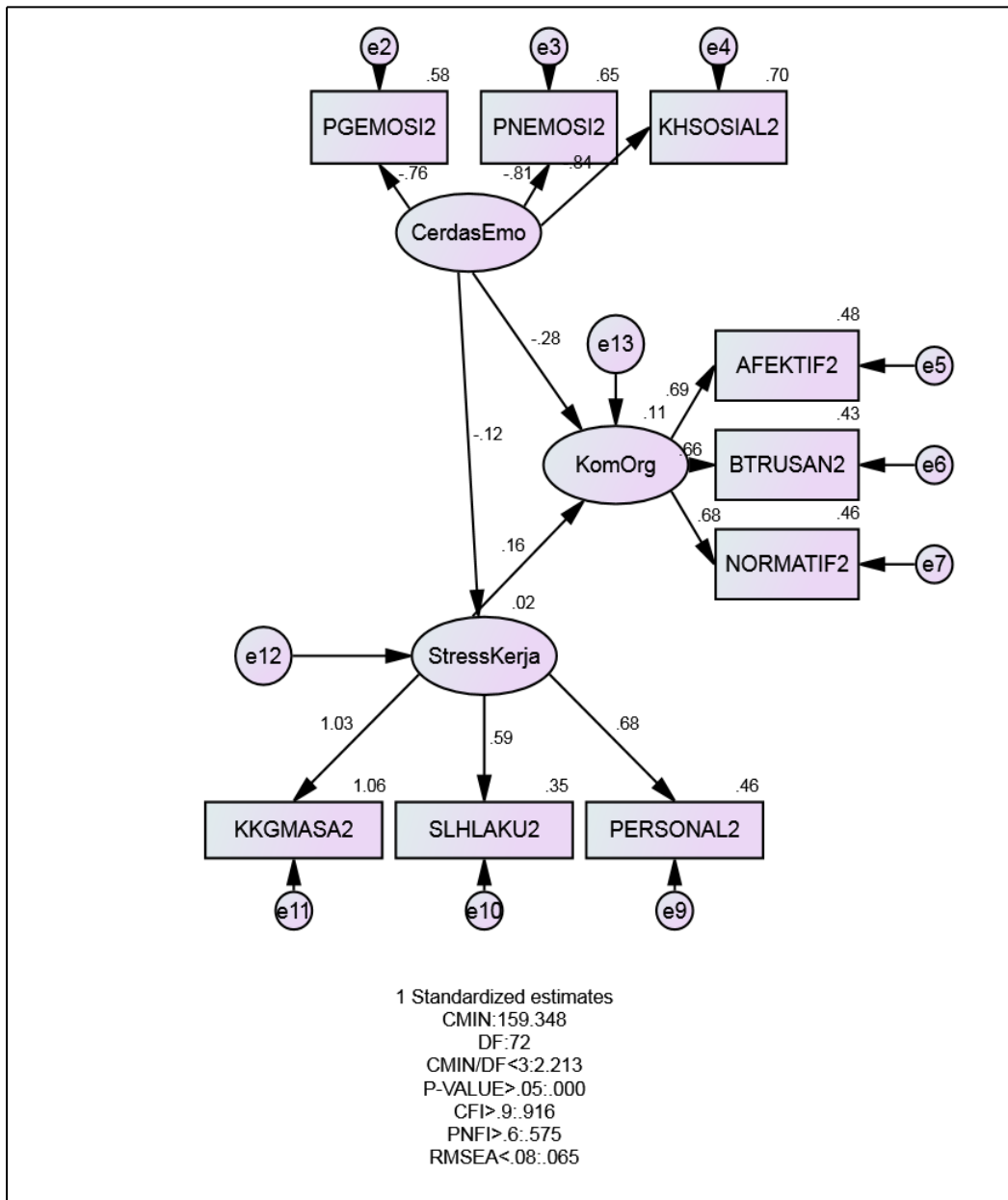
Perbandingan Parameter Model Umur

Hubungan			24-28 Tahun		29-33 Tahun		z-score
			B	P	β	P	
Stres_kerja	<---	cerdas_emosi	0.611	0.329	-0.746	0.198	-1.591
komitmen_org	<---	Stres_kerja	0.064	0.065	0.067	0.139	0.063
komitmen_org	<---	cerdas_emosi	1.037	***	-0.727	0.02	-4.263***
Hubungan			24-28 Tahun		34-38 Tahun		z-score
			B	P	β	P	
Stres_kerja	<---	cerdas_emosi	0.611	0.329	3.347	***	2.391**
komitmen_org	<---	Stres_kerja	0.064	0.065	0.29	0.028	1.657*
komitmen_org	<---	cerdas_emosi	1.037	***	0.104	0.848	-1.534
Hubungan			29-33 Tahun		34-38 Tahun		z-score
			B	P	β	P	
Stres_kerja	<---	cerdas_emosi	-0.746	0.198	3.347	***	3.653***
komitmen_org	<---	Stres_kerja	0.067	0.139	0.29	0.028	1.593
komitmen_org	<---	cerdas_emosi	-0.727	0.02	0.104	0.848	1.325



Rajah 4.12 Model. Struktural Kumpulan Umur 24-28 tahun

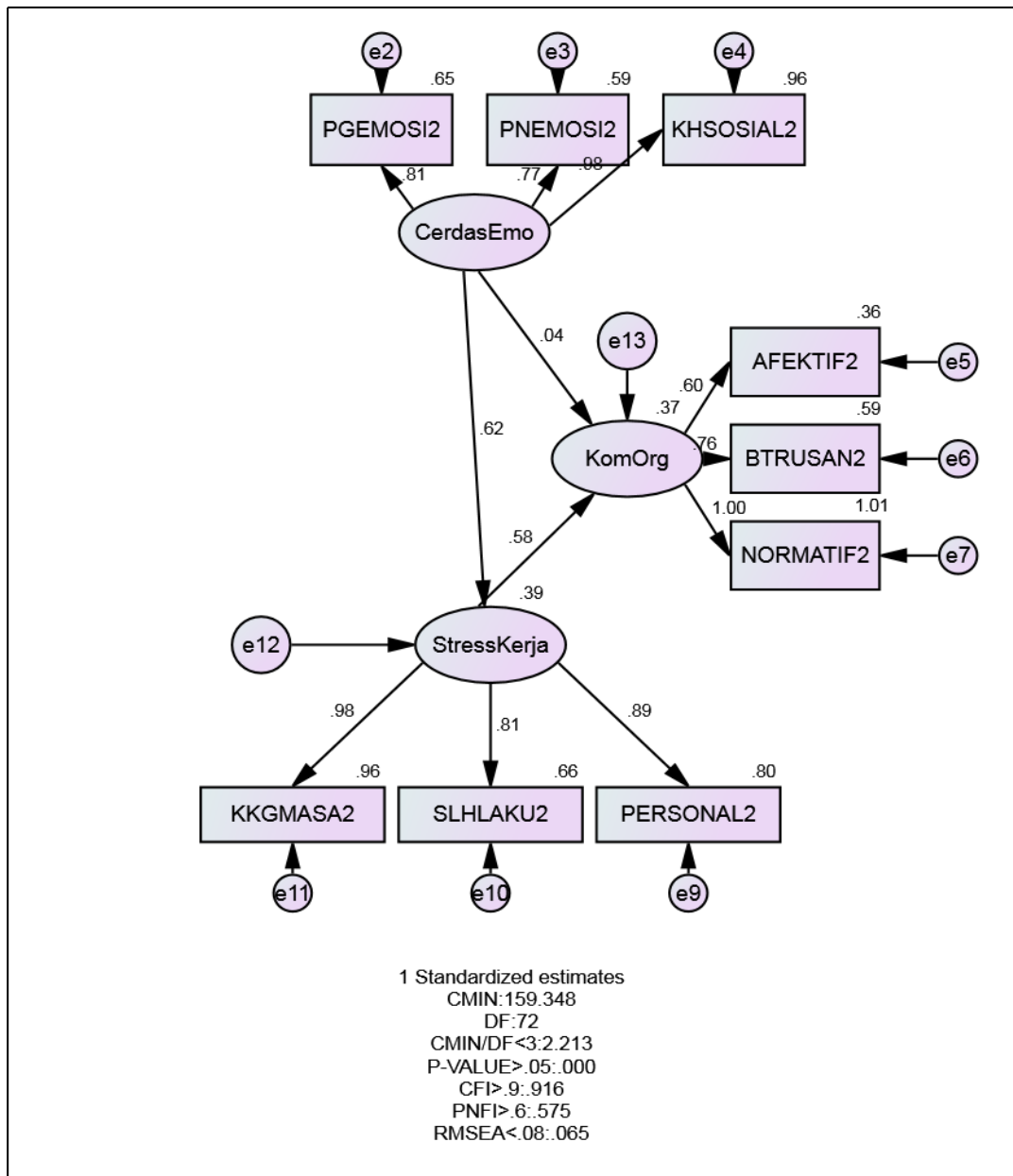
Nota:
 CMIN: 159.348
 DF: 72
 CMIN/DF < 3: 2.213
 P-VALUE > .05: .000
 CFI > .9: .916
 PNFI > .6: .575
 RMSEA < .08: .065



Rajah 4.13. Model Struktural Kumpulan Umur 29- 33 tahun

Nota:

- CMIN: 159.348
- DF: 72
- CMIN/DF < 3: 2.213
- P-VALUE > .05: .000
- CFI > .9: .916
- PNFI > .6: .575
- RMSEA < .08: .065



Rajah 4.14. Model Struktural Kumpulan Umur 34- 38 tahun

Nota:

CMIN: 159.348
DF: 72
CMIN/DF < 3: 2.213
P-VALUE > .05: .000
CFI > .9: .916
PNFI > .6: .575
RMSEA < .08: .065

4.11 Penilaian Model Struktur

Model ini digunakan untuk mengenal pasti hubungan sebab akibat antara pemboleh ubah pendam dan digambarkan menerusi laluan (*path analysis*) serta pekali laluan (*path coefficient*). Selain itu ia turut dijelaskan dengan persamaan matematik agar model ini dapat mewakili satu set persamaan berstruktur linear (Ullman & Bentler, 2004) yang dinamakan sebagai persamaan struktural. Kajian ini mempunyai tiga model pengukuran yang terdiri dari tiga pemboleh ubah pendam iaitu kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dan sembilan pemboleh ubah indikator. Pemboleh ubah indikatornya ialah penilaian emosi, penggunaan emosi, kemahiran sosial, salah laku pelajar, kekangan masa dan sumber, perhubungan interpersonal, komitmen afektif, komitmen berterusan dan komitmen normatif.

Jadual 4.30 berikut menunjukkan dapatan output AMOS versi 21.0. Berdasarkan jadual ini ketiga-tiga pemboleh ubah pendam telah menunjukkan peranan yang baik kepada pemboleh ubah indikator masing-masing. Dalam analisis sebab akibat kebolehpercayaan dan kesahan pemboleh ubah indikator yang dibina adalah penting (Hair, *et al.*, 2010). Ini kerana kebolehpercayaan yang rendah akan mempengaruhi keputusan analisis model (Chua Yan Piaw, 2009) dan dapat dibuktikan menerusi jadual hasil pengukuran model iaitu muatan faktor terpiawai (*Standardized Factor Loading*), nisbah kritikal (*Critical Ratio*), kebolehpercayaan indikator dan kadar varian yang diekstrak (*Proportion of Extracted variance*).

Kebolehpercayaan bagi setiap pemboleh ubah indikator dari setiap pemboleh ubah pendam dalam model adalah mematuhi syarat yang ditetapkan oleh Nunnally dan Bernstein (1994) iaitu $>.60$. Selain nilai kadar varian yang diekstrak yang berada di

antara nilai minimum yang ditetapkan oleh Tabanick dan Fidell (2009) iaitu 50% adalah sah. Nilai muatan faktor terpiawai bagi setiap pemboleh ubah indikator pula adalah melebihi .5 dan boleh diterima secara statistikalnya. Selain itu, nisbah kritikal adalah signifikan pada tahap $p < 0.00$. Oleh itu model yang dibangunkan adalah sepadan dengan data kajian seperti hasil pengukuran yang ditunjukkan dalam Jadual 4.30 di bawah.

Jadual 4.30

Hasilan Model Ukuran

Konstruk	Muatan Faktor Terpiawai	Ratio Kritikal	Kebolehpercayaan konstruk	Kadar varian yang diekstrak(%)
Kecerdasan emosi			.827	.62
PNEMOSI2	.80	14.725		
PGEMOSI2	.75	13.782		
KHSOSIAL2	.80	14.725		
Stres Kerja Guru			.867	.69
PERSONAL2	.76	14.467		
SLHAKU2	.72	13.416		
KKGMASA2	.99	–		
KOMITMEN ORGANISASI			.714	.53
AFEKTIF2	.65	–		
NORMATIF2	.68	7.343		
BTRUSAN2	.63	7.258		

Nunnally dan Bernstein (1994) dan Schumacker dan Lomax (2004) telah mencadangkan nilai χ^2 yang kecil serta signifikan ($p > .005$) untuk menunjukkan data yang dicerap adalah sepadan dengan model kajian yang dibina. Merujuk kepada Jadual 4.30 hasil analisis mendapati nilai χ^2 ialah signifikan pada nilai 2.59 ($p = 0.00$, $dk = 24$). Nilai χ^2 yang signifikan adalah disebabkan saiz sampel yang melebihi 200 ke atas (Hair, *et al.*, 2010; Ullman & Bentler, 2004). Oleh itu beberapa pekali bagi ujian GOF lain turut juga dijalankan untuk menyokong dapatan di atas.

Hu dan Bentler (1999), Ullman dan Bentler (2004), Hair, *et al* (2010), Bryne (2010) dan Kline (2010) mencadangkan beberapa pekali lain juga turut digunakan untuk menilai kesepadanan model hubungan berstruktur. Ini kerana nilai χ^2 sangat bergantung dengan saiz sampel. Antara pekali-pekali lain yang digunakan ialah *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), *Normalized Fit Index* (NFI), *Goodness of Fit Index* (GFI), *Incremental Fit Index* (IFI) dan *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Jadual di bawah menunjukkan kesemua pekali kesesuaian yang telah dijelaskan serta nilai 'cut off' di samping perbandingannya dengan dapatan analisis kesepadanan model kajian.

Jadual 4.31

Statistik Kesepadanan dalam Model Persamaan Struktur

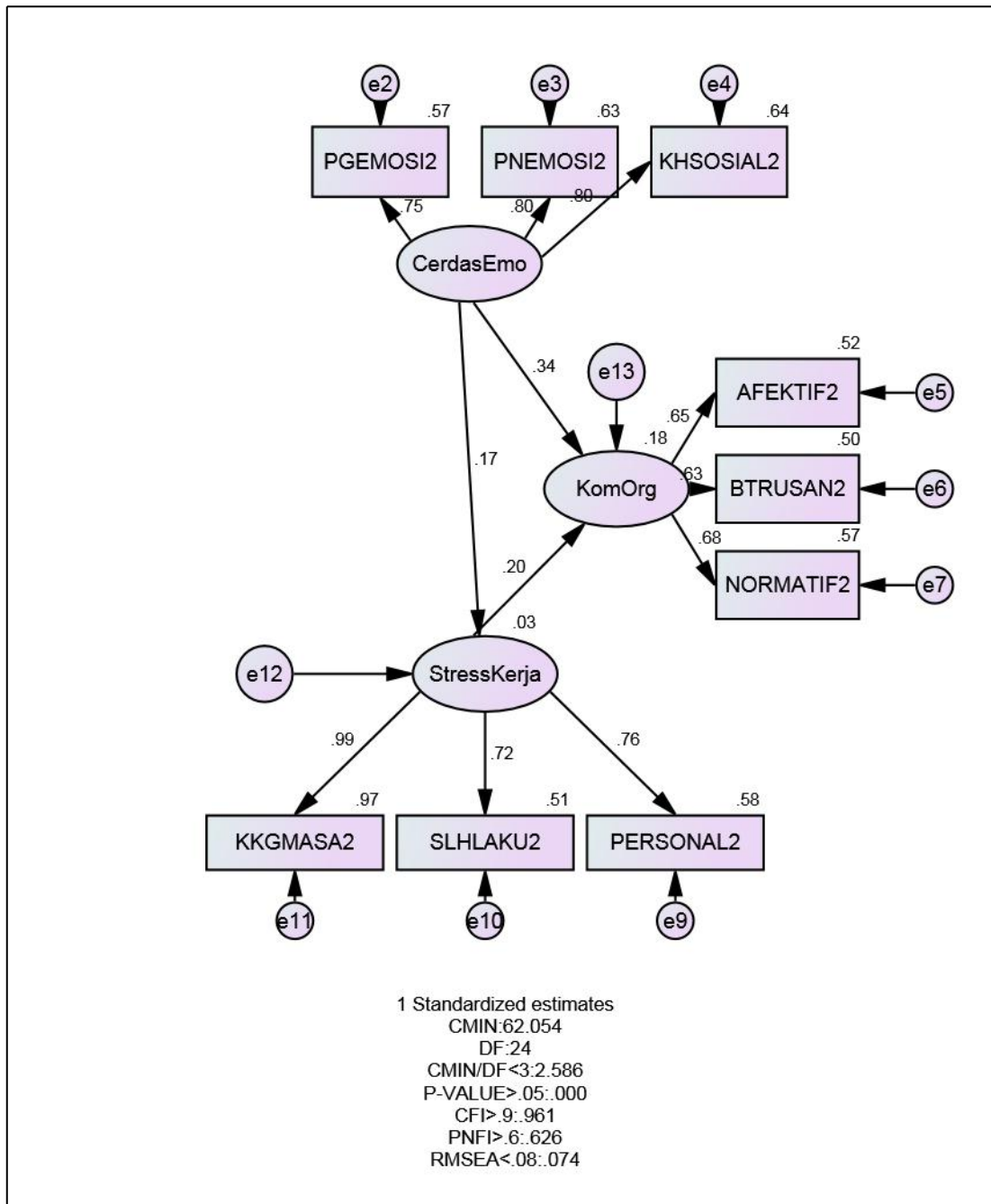
Pekali Kesesuaian	Aras yang disaran	Penemuan dalam model ini
χ^2/df	(≤ 3.00)	2.586
CFI	0 (tidak sesuai) hingga 1 (sangat sesuai)	0.961
TLI	0 (tidak sesuai) hingga 1 (sangat sesuai)	0.942
NFI	0 (tidak sesuai) hingga 1 (sangat sesuai)	0.939
GFI	0 (tidak sesuai) hingga 1 (sangat sesuai)	0.958
IFI	0 (tidak sesuai) hingga 1 (sangat sesuai)	0.962
RMSEA	($\leq .80$)	0.74

Kriteria yang disarankan oleh Nunnally dan Bernstein (1994); Schumacker dan Lomax (2004) Hair, *et al* (2010); Bartholomew *et al.*, (2008); Byrne (2010) dan Kline (2010).

Dapatan analisis menerusi kaedah '*maximum Likelihood Estimates*' menunjukkan nilai CFI, TLI, NFI, GFI, IFI dan RMSEA bagi model ini masing-masing ialah .961,.942, .939, .958, .962 dan .074. Kesemua pekali ini menunjukkan bahawa ketiga-tiga pemboleh ubah utama iaitu kecerdasan emosi, stres kerja guru dan

komitmen organisasi adalah sepadan dengan data yang dicerap dan model kajian. Sehubungan itu, ketiga-tiga pemboleh ubah utama yang diterangkan dalam model struktural pada guru novis zon utara dapat digunakan untuk meramalkan guru novis di tempat-tempat lain di Malaysia.

Rajah 4.15 di bawah menunjukkan model struktural kajian, pemboleh ubah eksogenus adalah kecerdasan emosi, ralat 1(e12) dan ralat 2 (e13) apabila ia berhubungan dengan model-model stres kerja guru dan komitmen organisasi. Pemboleh ubah endogenus pula ialah model-model stres kerja guru dan komitmen organisasi. Model stres kerja guru juga merupakan pemboleh ubah eksogenus atau pemboleh ubah perantara (*mediator*) apabila ia menghubungkan kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi.



Rajah 4.15. Model Struktural.

Nota:

- CMIN: 62.054**
- DF: 24**
- CMIN/DF < 3: 2.586**
- P-VALUE > .05: .000**
- CFI > .9: .961**
- PNFI > .6: .626**
- RMSEA < .08: .074**

Jadual 4.32 petunjuk Ketepatan Padanan Model Struktur di bawah memperjelaskan lagi tentang kesepadanan data dengan sampel kajian.

Jadual 4.32

Petunjuk Ketepatan Padanan Model Struktur

Petunjuk	Nilai Petunjuk Diterima	Model Pengukuran – Analisis Akhir
<i>Absolute Fit Indices</i>		
CMIN (χ^2)		62.054
DF		24
CMIN/DF	< 3	2.586
PROB (P-Val)	> .05	.000
SRMR	< .08	.0548
RMSEA	< .08	.074
<i>Incremental Fit Indices</i>		
CFI	> .90	.961
<i>Parsimony Fit Indices</i>		
PNFI	> .60	.626

Secara keseluruhannya, nilai korelasi berganda kuasa dua (SMC atau R^2) menunjukkan 18% varians komitmen organisasi dapat diterangkan oleh faktor kecerdasan emosi dan stres kerja.

4.12 Pengujian Hipotesis Pengaruh Langsung

Jadual 4.33 di bawah menunjukkan pengaruh kecerdasan emosi dan model stres kerja guru kepada komitmen organisasi serta pengaruh model-model stres kerja guru kepada komitmen organisasi menerusi analisis model persamaan struktural. Pengaruh kecerdasan emosi ke atas model-model stres kerja guru dan komitmen organisasi masing-masing ialah .17 dan .34 pada aras signifikan .001. pengaruh stres kerja guru ke atas komitmen organisasi ialah .020.

Jadual 4.33

Pengaruh pemboleh ubah eksogenus terhadap pemboleh ubah endogenous

Pemboleh ubah Endogenous	Pemboleh ubah eksogenus	Pemberat regresi terpiawai	Nilai jangkaan (Estimate)	Ralat terpiawai (SE)	Nisbah kritikal (C.R)
Stres Kerja Guru ←	Kecerdasan	.17	1.069	.403	2.657
	Emosi				
Kom. Organisasi ←	Kecerdasan	.34	.808	.190	4.260
	Emosi				
Kom. Organisasi ←	Stres Kerja Guru	.20	.076	.027	2.813

Berdasarkan kepada jadual di atas keputusan kepada hipotesis (9), (10) dan (11) telah ditetapkan dan menjawab soalan kajian empat dan lima di mana hipotesis ialah: Ho (9) Kecerdasan emosi tidak mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap komitmen organisasi – berjaya ditolak ($\beta = .34, p = .000$).

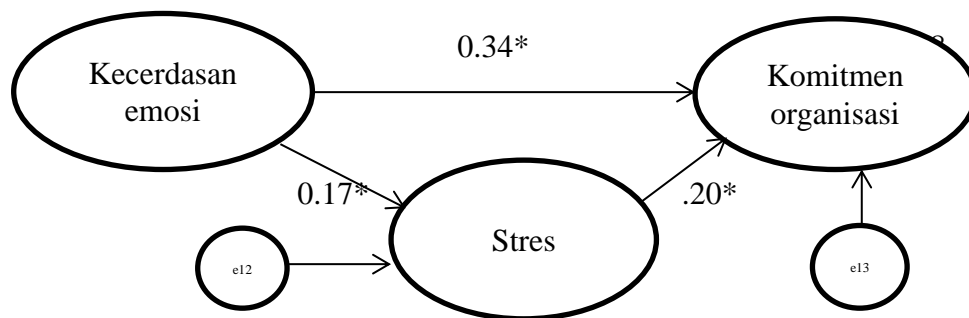
Hasil analisis menunjukkan nilai koefisien jalur ialah .34 dengan nilai signifikan $p = .000$ sehingga dapat disimpulkan bahawa terdapat bukti yang empirikal untuk menolak hipotesis 9 di mana kecerdasan emosi tidak mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap komitmen organisasi dalam kalangan guru novis. Nilai ini mengindikasikan bahawa variabel kecerdasan emosi memberi pengaruh yang positif terhadap komitmen organisasi.

Ho (10) Kecerdasan emosi tidak mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap stres kerja guru – berjaya ditolak ($\beta = .17, p = .005$).

Hasil analisis menunjukkan nilai koefisien jalur ialah .17 dengan nilai yang signifikan $p = .000$. Ini menjelaskan bahawa terdapat bukti yang empirikal untuk menolak hipotesis 10 di mana kecerdasan emosi tidak mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap stres kerja guru novis di zon utara Malaysia.

Ho (11) Stres kerja guru tidak mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap komitmen organisasi – berjaya ditolak ($\beta = .020, p = .008$).

Hasil analisis menunjukkan nilai koefisien jalur .02 dengan nilai yang signifikan $p = .008$. Ini menjelaskan bahawa terdapat bukti yang empirikal untuk menolak hipotesis 11 di mana stres kerja guru tidak mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap komitmen organisasi guru-guru novis. Dapatan-dapatan tersebut dapat dijelaskan melalui Rajah 4.16 di bawah;



Rajah 4.16. Ringkasan Model Struktural
Nota: * signifikan

4.13 Pengujian Hipotesis Kesan Perantaraan

Menurut Preacher dan Hayes (2004) kesan perantaraan terjadi bila mana nilai 95% CI (*confident interval*) kesan tak langsung dari prosedur ‘*bootstrap*’ tidak meliputi

nilai *zero*. Garis panduan berikut adalah dirujuk dalam penentuan sama ada wujud atau tidak perantaraan dalam kajian:

- i. Jika kesan tak langsung $>.05$ menunjukkan tiada wujud perantaraan.
- ii. Jika kesan tak langsung $<.05$ dan kesan langsung $>.05$ menunjukkan wujud perantaraan penuh.
- iii. Jika kesan langsung dan kesan tak langsung $<.05$ menunjukkan perantaraan separa.

Merujuk kepada analisis *Bootstrap*, soalan kajian keenam dijawab berasaskan kepada hipotesis berikut:

Ho (12) Stres kerja guru merupakan pengantara kepada hubungan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi.

Dapatan kesan perantaraan berdasarkan analisis *Bootstrap* terhadap 1000 sampel menggunakan perisian *Amos 21.0* menunjukkan sela keyakinan 95% *Bias Corrected* kesan tak langsung bagi stres kerja guru sebagai pemboleh ubah perantaraan tidak mengandungi nilai sifar (nilai sifar tidak berada diantara *lower bound* dan *upper bound*) ($\beta = .339$, BC 95% CI[.177, .479], $p = .001$). Seterusnya, analisis menunjukkan kesan langsung (*direct effect*) kecerdasan emosi terhadap komitmen organisasi adalah pada nilai .34, kesan tidak langsung (*indirect effect*) ialah .17 (kecerdasan emosi terhadap stres kerja guru) dan .20 (stres kerja guru terhadap komitmen organisasi). Jumlah keseluruhan (*total effect*) ialah .374. Justeru nilai .374 yang melebihi nilai .34 menjelaskan bahawa stres kerja guru memainkan peranan sebagai pengantaraan antara kecerdasan emos dan komitmen organisasi. Ini juga

dapat dibuktikan melalui VAF (*Variance Accumulated For*) untuk menentukan saiz kesan tidak langsung berbanding kesan keseluruhan berasaskan pengiraan di bawah:

$$\begin{aligned}
 \text{VAF} &= \frac{\text{Kesan langsung}}{\text{Jumlah kesan}} = \frac{0.34}{0.374} \times 100 \\
 &= 91\%
 \end{aligned}$$

Nilai 91% merupakan kesan kecerdasan emosi terhadap komitmen organisasi dan dijelaskan melalui stres kerja guru sebagai perantaraan. Disebabkan nilai VAF melebihi [$VAF > 80\%$ Full Mediation, $VAF, 20\% < VAF < 80\%$, Partial Mediation, $VAF < 20\%$ No Mediation], situasi ini dianggap sebagai perantaraan penuh (Hair, Hult & Sarstedt, 2013). Oleh itu dapat disimpulkan bahawa hipotesis ini gagal ditolak, di mana kecerdasan emosi juga berpengaruh secara tidak langsung terhadap komitmen organisasi melalui stres kerja guru.

4.14 Rumusan

Dapatan kajian kuantitatif yang berasaskan kepada analisis faktor, analisis konfirmatori, analisis deskriptif, korelasi, *multiple group analysis* dan model persamaan struktur telah dapat menjawab persoalan-persoalan kajian yang telah dikemukakan. Sesuatu yang menarik ialah dapat ditunjukkan satu model pengukuran akhir yang *fit* dan sepadan dengan data kajian. Seterusnya dipaparkan juga perbezaan dalam faktor demografi dengan variabel yang dikaji melalui *multiple group analysis* dan akhir sekali model persamaan struktur dihasilkan dan kesan variabel perantaraan ditentukan.

BAB LIMA

PERBINCANGAN DAN CADANGAN

5.1 Pendahuluan

Bab ini merangkumi perbincangan dan penganalisan kepada dapatan-dapatan kajian seperti yang dipaparkan dalam bab 4. Analisis kepada setiap penemuan kajian dilakukan mengikut urutan objektif kajian dan konteks teori-teori serta kajian-kajian lepas. Perbincangan dimulai dengan pemerihalan aspek-aspek demografi, tahap kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi. Seterusnya, adalah perbincangan berkaitan dengan hubungan di antara kecerdasan emosi dengan stres kerja guru, hubungan di antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi dan hubungan di antara stres kerja guru dengan komitmen organisasi, perbezaan variabel-variabel kajian yang berasaskan kepada aspek demografi terpilih, pengaruh kecerdasan emosi terhadap stres kerja guru dan komitmen organisasi, pengaruh stres kerja guru terhadap komitmen organisasi dan pada akhir analisis adalah melihat peranan stres kerja guru sebagai perantaraan (*mediating*) antara kecerdasan emosi dan komitmen organisasi. Seterusnya perbincangan akan ditumpukan kepada rumusan dapatan kajian, sumbangan dapatan, implikasi kajian dan cadangan kajian masa depan.

5.2 Ringkasan Kajian

Kementerian Pelajaran Malaysia telah meletakkan usaha untuk meningkatkan kualiti dan melahirkan guru yang kompeten dan berjiwa pendidik bagi menambahbaik sistem pendidikan negara (Pelan Strategik Institut Pendidikan Guru Malaysia, 2011). Langkah ini juga telah ditambah baik menerusi PPPM 2013 – 2025 dengan

menetapkan hanya 30 peratus graduan terbaik sahaja dalam pengambilan guru-guru novis, iaitu berdasarkan kepada kecemerlangan akademik, kokurikulum dan keupayaan menguasai domain kognitif, afektif serta psikomotor (KPM, 2012).

Tindakan ini dilakukan adalah untuk mengelakan guru-guru novis ini dipertikaikan kredibiliti dan kebolehan mereka terutamanya semasa berada di bilik darjah (Yusof, 2008). Malah wujud persoalan mengenai profesion ini yang tidak mempunyai masa yang jelas antara waktu bekerja dan waktu tidak bekerja (Noriah, *et al.* 2003) serta mengundang stres kepada golongan guru dalam tahap yang berbeza-beza (Rupinder, *et al.*, 2013; Selye, 1974).

Permasalahan dalam kalangan guru-guru novis ini juga dapat dikategorikan berdasarkan kajian tempatan iaitu aspek pengurusan murid di bilik darjah, penguasaan isi kandungan pengajaran, perancangan aktiviti murid, pemantauan pemahaman murid, masalah disiplin, pengajaran dan pembelajaran dan hubungan dengan guru-guru serta masyarakat (Chee, 2008; KPM, 2006). Kekuatan personal guru novis ini juga tidak mantap disebabkan program induksi yang dilaksanakan oleh KPM untuk membantu mereka lebih bersifat 'sekali sekala' dan tiada tindakan susulan (Lim, *et al.*, 2010). Ini dibimbangi akan mempengaruhi niat mereka untuk meninggalkan profesion pada awal perkhidmatan (Ingersoll & Smith, 2004). Kajian lepas telah mendedahkan bahawa 25 hingga 40 peratus guru novis mula meninggalkan profesion kerana hilang keyakinan dan stres semasa berada dalam perkhidmatan (Pillay, 2005; Roulston, *et al.*, 2005).

Seterusnya tindakan seseorang guru juga sering dihubungkan dengan kecerdasan emosi, kebijaksanaan dalam mengendalikan stres dan kesungguhan berkorban tanggungjawab kepada sekolah (Yu, 2011; Maryam, *et al.*, 2013; Tang & Abdul Ghani, 2006) terutamanya ketika melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah (Akomolafe, 2011). Walaupun demikian, amat kurang kajian-kajian yang dilakukan untuk menerokai aspek ini dalam konteks tempatan (Othman, Muhamad & Ibrahim, 2008) berbanding kajian-kajian di negara barat (Marisa, 2008). Pengkaji-pengkaji tempatan lebih menekankan kepada permasalahan seperti kesediaan guru-guru novis, kesan keberkesanan program pengajian kepada guru novis dan hubungan guru-guru novis dengan pihak pentadbir (Chee, 2008; Yusof, 2008).

Secara khususnya kajian ini lebih kepada mengkaji peranan kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen dalam kalangan guru-guru novis sekolah rendah di zon utara Malaysia. Ia bertujuan untuk melihat hubungan dan pengaruh antara aspek-aspek tersebut selain peranan faktor-faktor demografi yang diambil kira.

Objektif khusus kajian ini ialah:

1. Untuk mengenal pasti tahap kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi.
2. Untuk mengenal pasti hubungan antara kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi.
3. Untuk mengenal pasti perbezaan kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi guru novis berdasarkan faktor demografi (jantina, lokasi sekolah, kelayakan akademik, pengalaman kerja dan umur).

4. Untuk mengenal pasti pengaruh kecerdasan emosi ke atas stres kerja guru dan komitmen organisasi.
5. Untuk mengenal pasti pengaruh stres kerja guru ke atas komitmen organisasi.
6. Untuk mengenal pasti apakah stres kerja guru merupakan pengantara kepada hubungan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi.

Reka bentuk kajian ini merupakan kajian deskriptif tinjauan iaitu kajian 'exploratory' serta 'explanatory' sesuatu isu (Babbie, 2001) yang menggunakan kaedah kuantitatif. Kajian hanya dilakukan sekali sahaja dan pengumpulan data tidak akan diulang pada waktu yang lain kepada responden yang sama (Sekaran, 2005). Menurut Gay (2009) reka bentuk ini berkemampuan untuk menguji hipotesis atau mendapatkan jawapan persoalan berkaitan situasi semasa bagi subjek kajian, mengenal pasti pengaruh antara dua pemboleh ubah atau lebih dan menggunakan bentuk hubungan ini untuk membuat ramalan. Kaedah ini juga membolehkan pengkaji menjalankan ujian bagi melihat hubungan di antara variabel-variabel dengan menggunakan ujian statistik. Kajian ini juga melibatkan pengumpulan data daripada satu kumpulan sampel yang bertujuan untuk melihat hubungan di antara pemboleh ubah yang wujud dalam keadaan semula jadi dan sebab akibat menerusi analisis laluan (Gall, *et al.*, 2007; Gay, *et al.*, 2009 dalam Mahaliza, 2013).

Kajian ini menggunakan soal selidik sebagai instrumen kajian. Terdapat tiga instrumen yang digunakan dalam kajian ini iaitu *Assessing Emotional Scale*, (Schutte, *et al.*, 1998) untuk mengukur kecerdasan emosi, *Teachers Stress Inventory*, (Boyle, *et al.*, 1995) yang mengukur stres kerja guru dan *Organizational*

Commitment Questionnaire Allen dan Mayer (1997) pula digunakan untuk mengukur komitmen organisasi dalam kalangan guru-guru novis zon utara Malaysia.

Jumlah responden yang terlibat dalam kajian ini adalah seramai 325 orang guru novis daripada empat buah negeri iaitu Kedah, Perlis, Pulau Pinang dan Perak Utara. Pemrosesan data yang diperolehi dianalisis secara kuantitatif dan dijalankan menerusi analisis komputer program *Statistical Packages For Social Sciences version 19* serta *AMOS* versi 21. Analisis deskriptif iaitu frekuensi, peratus, min dan sisihan piawai telah dilaksanakan bagi tujuan untuk mengetahui profil demografi responden. Seterusnya dilakukan juga prosedur analisis faktor eksploratori serta analisis faktor pengesahan dengan matlamat untuk mengetahui jumlah faktor dan kesahan faktor bagi ketiga-tiga pemboleh ubah tersebut.

Pengkaji juga telah melakukan analisis korelasi '*Pearson Product Moment*' untuk menentukan sama ada wujud hubungan antara pemboleh ubah- pemboleh ubah kajian iaitu kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi. *Multiple Group Analysis (MGA)* turut digunakan bagi tujuan untuk melihat perbezaan yang wujud antara aspek demografi responden iaitu jantina, lokasi sekolah, taraf pendidikan, pengalaman dan umur terhadap variabel kajian. Nilai $p < .05$ telah ditetapkan dan digunakan sebagai aras signifikan bagi menentukan kesahihannya.

Pada bahagian akhirnya telah dilakukan analisis model persamaan struktural untuk mengkaji hubungan bersandaran dalam kalangan pemboleh ubah pendam. Pemboleh ubah pendam yang terlibat adalah kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi, manakala pemboleh indikator pula ialah kesemua elemen yang berada

dalam pemboleh ubah pendam. Untuk menilai kesesuaian (*goodness-of-fit*) beberapa jenis pekali telah digunakan, di antaranya ialah ujian khi kuasa dua, CFI, TLI, NFI, GFI, IFI dan RMSEA.

5.3 Profil Responden

Majoriti guru novis yang terlibat dalam kajian ini adalah terdiri daripada guru-guru perempuan iaitu 68.6% dan 31.4% adalah lelaki, manakala kebanyakan daripada responden adalah dalam lingkungan umur 24 hingga 28 tahun (49.6%). Jumlah peratusan juga tertinggi bagi tahap pendidikan dari kalangan mereka yang pernah mengikuti Kursus Perguruan Lepas Ijazah (KPLI) 64.6% berbanding dengan Ijazah Sarjana Muda Perguruan. Dari aspek pengalaman pula 42.8% adalah mereka yang mempunyai dua hingga tiga tahun pengalaman serta jumlah yang berkhidmat di kawasan luar bandar ialah 65.5%.

5.4 Tahap Kecerdasan Emosi, Stres Kerja Guru dan Komitmen Organisasi Guru Novis Zon Utara

Objektif kajian yang pertama ialah mengenal pasti tahap kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru-guru novis zon utara Malaysia. Ia bertujuan untuk menjawab ketidakpastian tahap variabel-variabel tersebut kerana penilaiannya dilakukan secara berkala serta kurangnya maklumat berkaitan kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi terhadap guru-guru novis dalam negara. Maka bagi mencapai objektif ini data telah dianalisis berasaskan kepada data-data deskriptif seperti yang dilaporkan dalam bab keempat.

Kecerdasan emosi dalam kajian ini merangkumi dimensi-dimensi pengurusan mood, penilaian emosi, penggunaan emosi dan kemahiran sosial. Dimensi-dimensi ini telah membentuk kecerdasan emosi secara keseluruhannya (Schutte, *et al.*, 1998). Hasil analisis menunjukkan bahawa kecerdasan emosi dalam kalangan guru-guru novis yang dikaji berada pada tahap yang sederhana tinggi dengan nilai min keseluruhan 3.87. Ini adalah kerana responden-responden yang dikaji terdiri daripada golongan terpelajar dan telah melalui zaman pembelajaran yang agak lama. Hasil dapatan ini adalah bertepatan dengan kajian dalam kecerdasan emosi oleh Bar-on (1997, 2000) dan pandangan oleh Goleman (2007) yang menyatakan kecerdasan emosi boleh dipelajari seiring dengan faktor usia dan pengalaman hidup, di mana ianya akan mematangkan mereka dalam menghadapi keperluan-keperluan persekitaran. Pandangan ini membuktikan bahawa sumber manusia yang pernah mengangotai pusat pengajian tinggi adalah terdiri daripada mereka yang telah dipilih dengan teliti dan memenuhi kriteria insan intelek, kreatif serta berwawasan dan berkualiti tinggi (Susanto, 1998).

Dapatan di atas juga selari dengan pandangan Mohd Najib, Azizi dan Yusof (2002) di mana kecerdasan emosi yang tinggi dalam kalangan guru amat penting untuk melaksanakan proses perundingan dengan pelajar agar aktiviti pendidikan menjadi lebih berkesan dan bermakna dan seterusnya merealisasikan hasrat Falsafah Pendidikan Negara. Tahap yang tinggi ini turut mengesahkan bahawa Majlis Kerangka Kelayakan Malaysia (MQF) telah berjaya memainkan peranan mereka untuk meningkatkan modal insan guru menerusi penerapan kemahiran insaniah untuk melahirkan guru-guru yang memiliki kecerdasan emosi yang tinggi di peringkat Institusi-Institusi Pendidikan Guru Malaysia.

Penganalisaan dari aspek stres kerja guru pula menunjukkan dalam kalangan guru-guru novis ini, tahap stres kerja mereka adalah sederhana tinggi iaitu pada nilai min 3.07. Dapatan ini bertepatan dengan kajian oleh Kamaruzaman (2007) mengenai stres kerja guru yang menunjukkan sebahagian besar daripada responden berada pada tahap yang sederhana. Pandangan ini juga mempunyai persamaan dengan Mohd Hasidin (1995), melaporkan responden yang dikajinya memiliki tahap stres kerja yang sederhana manakala sebahagian kecil sahaja berada pada tahap yang tinggi.

Ini turut disokong oleh kajian Tan (1996) yang mendapati kebanyakan guru-guru sekolah rendah dalam kajiannya mempunyai tahap stres kerja sederhana dan sejumlah kecil mengalami tahap stres kerja yang serius. Merujuk kepada Abouserie (1996) dan Capel (1987) turut menyokong kepada hasil kajian ini di mana mereka mendapati majoriti daripada responden yang dikaji menunjukkan tahap stres kerja yang sederhana manakala sebilangan kecil berada pada tahap tinggi. Pengkaji menyimpulkan bahawa dalam konteks Malaysia jarak masa 1 hingga 3 tahun sebagai guru novis, memungkinkan guru-guru ini berada dalam zon perkhidmatan yang agak selesa kerana masih kurang diberikan tanggungjawab oleh pihak pentadbiran sekolah seperti ketua panitia atau lain-lain jawatan disebabkan tiada pengalaman, justeru stres kerja mereka berada pada tahap yang sederhana. Di samping itu pelaksanaan Program Induksi Guru Permulaan oleh pihak kementerian didapati sangat membantu guru-guru ini dalam aspek peribadi, interaksi sosial, pengurusan pengajaran dan pembelajaran, pengurusan kokurikulum dan bilik darjah (Yusof & Tumirah, 2011).

Kementerian Pendidikan Malaysia juga perlu mengambil beberapa langkah pencegahan seperti menganjurkan bengkel, seminar serta kursus-kursus berhubung dengan masalah stres yang dihadapi oleh kaum guru. Pihak kementerian turut bertanggungjawab membuat pemantauan di sekolah untuk mendapatkan maklumat daripada guru besar bagi menentukan jenis kursus yang hendak dilaksanakan. Guru-guru juga perlu meningkatkan motivasi diri, menanamkan sikap tolong menolong dan bekerjasama dalam menyelesaikan sesuatu tugas yang ditetapkan di samping menghormati perasaan serta pendapat rakan sekerja dengan hati yang terbuka dan cuba mempertingkatkan kelemahan yang ada pada diri sendiri (Azizi, Jamaludin & Mazeni, 2010).

Seterusnya tahap komitmen organisasi dalam kalangan guru novis yang dikaji ialah pada nilai min 3.15. Ini menunjukkan ianya berada pada tahap sederhana tinggi, justeru memberi gambaran bahawa guru-guru novis yang terlibat telah dapat menghayati dan menerima nilai serta matlamat organisasi tempat mereka bertugas. Situasi ini mewujudkan komitmen di antara guru dan organisasinya. Secara tidak langsung keadaan ini menjadikan guru-guru novis lebih bersedia dan suka rela menyumbangkan tanggungjawab untuk melaksanakan tugas yang diamanahkan ke arah membina kecemerlangan matlamat organisasi. Walau bagaimanapun penglibatan yang dijelmakan belum bermakna guru-guru novis ini memiliki keinginan yang kuat untuk terus berada dalam organisasi.

Dapatan ini memerlukan suatu perancangan pihak pengurusan organisasi selaku pengurus sumber manusia membina strategi dan tindakan susulan untuk melonjakkan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis untuk bekerja. Kajian

empirikal mendapati komitmen guru ketika bertugas lebih banyak dipengaruhi oleh persekitaran kerja dan polisi pihak pengurusan sekolah (Baron & Greenberg, 2005). Oleh itu guru yang mudah tertekan dengan terlalu banyak tanggungjawab bukan akademik akan mengurangkan komitmen organisasi berbentuk professional (Ball & Goodson, 1985) dan situasi ini pasti memerlukan sokongan pihak pengurusan atasan bagi menjana dan mempertingkatkan prestasi serta komitmen bekerja (Miskel, 1977)

Menurut Allen dan Mayer (1997), individu yang mempunyai komitmen afektif yang tinggi akan lebih cenderung untuk bertahan terhadap tugasnya kerana keinginannya sendiri, manakala mereka yang memiliki komitmen berterusan yang tinggi pula lebih bertahan dengan tugasnya disebabkan keperluan. Seterusnya bagi pekerja dengan komitmen normatif yang tinggi lebih bertahan terhadap tugasnya kerana kewajipan yang perlu dilakukan. Fenomena komitmen organisasi ini wujud pada setiap individu tetapi dalam tahap yang berbeza.

Dapatan kajian ini adalah bertepatan dengan kajian oleh Yahzanon dan Yusof (2011) yang mendapati komitmen bekerja guru berada pada tahap sederhana dengan nilai min keseluruhan 3.5 dalam kalangan guru tahun 6 sekolah kebangsaan daerah Kulai, Johor. Ia juga bersamaan dengan kajian oleh Asri dan Hamriza (2007) di mana pekerja sektor awam mempunyai komitmen organisasi pada tahap yang sederhana dan ini menunjukkan komitmen mereka belum memuaskan.

5.5 Hubungan Yang Signifikan Antara Kecerdasan Emosi Dengan Stres Kerja Guru Novis

Perbincangan berikutnya adalah untuk melihat hubungan antara kecerdasan emosi dengan stres kerja guru, di mana hipotesis; Tidak terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dengan stres kerja guru adalah ditolak. Hasil analisis korelasi *Pearson* mendapati variabel-variabel yang dikaji adalah berkorelasi secara positif dengan nilai yang agak rendah iaitu ($r = 0.174$, $p < .001$). Dapatan ini bertentangan dengan kajian oleh Ahsan dan Sumera (2012) di Pakistan yang menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang negatif antara kecerdasan emosi dan stres di tempat kerja. Ia juga tidak selari dengan kajian tempatan oleh Syed Sofian (2010) di mana terdapat hubungan negatif yang signifikan antara pemboleh ubah kecerdasan emosi dengan stres kerja dalam kajian ke atas guru-guru di 60 buah sekolah di Melaka.

Walau bagaimanapun pada pandangan pengkaji kewujudan hubungan yang positif ini menunjukkan bahawa wujudnya tanda stres kerja yang baik dalam kalangan responden yang dikaji. Ini kerana dengan meningkatnya tahap kecerdasan emosi seseorang menyebabkan stres ini turut bertambah. Terdapat banyak kelebihan pada stres ini seperti memudahkan seseorang guru itu untuk mengawal keadaan, perasaan menjadi lebih tenang, meningkatkan keyakinan diri, mempunyai keinginan yang kuat dan lebih teruja serta membantu seseorang itu untuk mencapai dan melaksanakan matlamat organisasi (Sweeny, 2008).

Mc Gowan, Gardner dan Fletcher (2006) pula berpendapat stres ini boleh mewujudkan hasil yang positif serta mengalakan motivasi individu sekiranya situasi yang tertekan tersebut dapat diatasi dengan sebaiknya (Little, Simmons & Nelson,

2007). Dapatan ini selaras dengan kajian oleh Guleryuz, Guneu dan Asan (2008) yang mendapati keupayaan seseorang pekerja mengurus kemahiran interpersonal dan intrapersonal akan meningkatkan keupayaan mereka menguasai stres untuk mendapatkan kepuasan kerja. Sebaliknya Shiv dan Yogesh, (2012) serta Marisa, (2008) menjelaskan bahawa tidak wujud sebarang hubungan antara kecerdasan emosi dengan stres kerja dalam kalangan guru. Ini menunjukkan kecerdasan emosi tidak memainkan peranan untuk meningkatkan atau mengurangkan stres.

5.6 Hubungan Yang Signifikan Antara Kecerdasan Emosi Dengan Komitmen Organisasi Guru Novis

Seterusnya bagi menjawab hipotesis kajian yang kedua, analisis korelasi *Pearson* telah dilakukan untuk menguji hubungan antara kecerdasan emosi dan komitmen organisasi dalam kalangan guru-guru novis di zon utara Malaysia. Hasil dapatan daripada analisis secara keseluruhannya menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang positif dan signifikan di antara kecerdasan emosi dan komitmen organisasi pada nilai ($r = 0.220$, $p < 0.001$), maka hipotesis nul ditolak. Ini bermakna sekiranya kecerdasan emosi meningkat, komitmen organisasi akan turut meningkat walaupun dalam jumlah yang kecil.

Dapatan ini disokong oleh kajian yang dilakukan oleh Norhafeza dan Ferlis (2010) ke atas pekerja di Jabatan Perkhidmatan Awam Negeri Sabah, menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang positif antara kecerdasan emosi dan komitmen organisasi. Iskandar, Rohaty dan Zuria (2009) turut mendapati terdapat hubungan yang positif dan signifikan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi dalam kalangan pensyarah universiti di daerah Jambi, Indonesia. Dapatan daripada luar negara

seperti Khani dan Lalardi (2012) dalam kajian mereka ke atas kakitangan hospital di Iran menunjukkan wujudnya hubungan yang positif dan signifikan antara kecerdasan emosi dan komitmen organisasi serta turut disokong dari kajian oleh Carmeli (2003), Petrides dan Furham (2007) serta Carson dan Carson (1998) di mana mereka menyarankan seseorang individu atau pekerja yang mempunyai kecerdasan emosi yang kuat akan sentiasa memperlihatkan sikap yang positif terhadap kerjayanya di samping mampu menyelesaikan konflik dan memiliki matlamat dalam kerjaya lebih jelas.

Goleman (1998) pula berpendapat sesebuah organisasi yang melaksanakan cara pengurusan dengan berasaskan kepada prinsip kecerdasan emosi dan mementingkan kemanusiaan akan membolehkan kakitangannya terus kekal bertahan dalam sesebuah organisasi. Justeru itu kakitangan berkenaan akan terus terlibat secara sukarela memberikan sumbangan yang maksimum serta menyumbang kepada komitmen terhadap organisasi.

Namun demikian dapatan ini bertentangan dengan kajian Yahzanon dan Yusof (2011) yang mendapati wujud hubungan yang negatif antara kecerdasan emosi dan komitmen organisasi. Ini menjelaskan bahawa kewujudan kecerdasan emosi yang tinggi tidak bermakna akan turut memberi kesan yang tinggi kepada komitmen organisasi. Fenomena ini membuktikan kepada organisasi mungkin terdapat banyak faktor lain yang perlu diberi perhatian untuk menambahkan komitmen dalam bekerja seperti sikap pekerja, kesihatan pekerja, budaya organisasi dan peranan pentadbir.

5.7 Hubungan Yang Signifikan Antara Stres Kerja Guru Dengan Komitmen Organisasi Guru Novis

Perbincangan berikut adalah untuk menjelaskan berkaitan hubungan antara stres kerja guru dengan komitmen organisasi iaitu bagi menjawab hipotesis yang ketiga. Hasil daripada analisis secara keseluruhannya didapati wujud hubungan antara antara kedua-dua variabel kajian iaitu ($r = 0.322$, $p = 0.000$). Ini menunjukkan bahawa stres kerja guru mempunyai hubungan yang signifikan dengan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis di zon utara Malaysia walaupun dalam jumlah yang sederhana lemah. Kewujudan stres ini yang boleh meningkatkan komitmen organisasi adalah merujuk kepada stres kerja guru yang positif dan akan dapat membantu dalam memperbaiki prestasi kerja serta meningkatkan kekuatan pada diri guru-guru tersebut. Ianya menjadi perangsang dalam mencapai dan melaksanakan matlamat organisasi (Benson & Allen, 1993).

Dapatan ini juga selari dengan kajian yang dilakukan oleh Velnampy dan Aravinthan (2013) yang menunjukkan bahawa wujud stres kerja berkorelasi positif dengan komitmen organisasi. Elemen-elemen stres yang terlibat dalam kajian mereka dan berkorelasi positif ialah faktor-faktor organisasi, kerangka kerja, praktis pengurusan, pembangunan kerja dan tekanan sosial kecuali persekitaran fizikal kerja. Linda (2012) turut menyokong dapatan ini melalui kajian beliau di Lebanon ke atas organisasi yang sederhana dan mendapati stres di tempat kerja mempunyai hubungan yang positif dengan dimensi komitmen berterusan dan komitmen normatif tetapi menunjukkan hubungan yang negatif dengan komitmen afektif.

Menurut Mullin (1999) stres bagi seseorang pekerja adalah suatu beban yang terpaksa ditanggung, tetapi bagi individu yang lain ianya menjadi sumber kekuatan dan rangsangan untuk mencapai kejayaan, manakala Nelson dan Quick (2006) telah melihat stres kerja dari perspektif yang positif dan mereka menyimpulkannya sebagai satu aset yang amat penting dalam bidang pengurusan serta untuk mencapai kemuncak prestasi kerja. Sebaliknya Hellriegel (1992) pula berpendapat stres kerja tergolong kepada stres yang positif dan negatif di mana ianya dijemakan melalui tindakbalas fizikal dan psikologi individu. Seterusnya Rojas dan Kleiner (2000) menyatakan stres kerja yang positif akan dapat menjana keghairahan, kreativiti dan produktiviti seseorang pekerja dalam organisasi. Walau bagaimanapun menurut mereka sekiranya tahap stres tersebut terlalu tinggi ianya berkemungkinan menjadikan pekerja pasif dan tidak produktif. Akhirnya Yuosef (2002) telah menyarankan bahawa terdapat bukti yang kukuh kedudukan stres dalam kalangan pekerja mempunyai hubungan yang positif dengan dimensi-dimensi komitmen organisasi kerana stres kerja boleh memperlihatkan ciri-ciri sebenar kualiti kehidupan seseorang individu dalam organisasi yang dianggotainya (Danna & Griffin, 1999).

5.8 Perbezaan Demografi Guru Novis Ke Atas Kecerdasan Emosi, Stres Kerja Guru Dan Komitmen Organisasi

Perbincangan seterusnya adalah merujuk kepada persoalan kajian iaitu mengkaji sama ada wujud perbezaan antara faktor-faktor demografi seperti jantina, lokasi sekolah, kelulusan akademik, pengalaman dan umur kepada variabel-variabel kajian kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis zon utara Malaysia. Pemilihan lima faktor ini tanpa memasukan faktor-faktor

demografi yang lain adalah atas justifikasi pertamanya, ia sudah memadai untuk melihat secara jelas keperluan demografi bagi guru-guru tersebut. Keduanya, kebanyakan kajian-kajian lepas melaporkan dapatan atau pun penemuan (faktor demografi yang lain) ke atas kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi sama ada terlalu kecil atau tiada langsung dan ketiganya, taburan data kajian yang agak kecil dalam kalangan responden bagi faktor demografi tertentu contohnya bangsa yang akan menyukarkan pengkaji untuk melaksanakan pengujian khususnya penggunaan *SPSS* atau pun *AMOS*. Justeru itu hanya faktor-faktor demografi tersebut sahaja dipilih dalam kajian ini.

Hasil analisis mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi antara responden lelaki dan perempuan. Ini dibuktikan dengan nilai indeks kesepadanan dalam model struktural guru novis lelaki dan perempuan menunjukkan jumlah yang sama. Dapatan kajian ini adalah selari dengan kajian terdahulu seperti Ilhan Adilogullari (2011) ke atas tahap kecerdasan emosi guru dan kaitannya dengan faktor demografi di Turki serta Syed Sofian dan Rohany (2010) telah mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara guru lelaki dan perempuan dalam aspek kecerdasan emosi dan stres kerja guru, manakala Anari dan Nahid Naderi (2012) semasa kajian ke atas kumpulan guru-guru English sekolah tinggi di Iran telah mendapati tidak wujud perbezaan yang signifikan dari aspek jantina dan umur dalam komitmen organisasi. Walau bagaimanapun dapatan perbandingan parameter model lelaki dan perempuan menunjukkan terdapat perbezaan dalam aspek kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi dan kecerdasan emosi dengan stres kerja guru. Dapatan ini disokong oleh kajian Tayebeh dan Raheleh (2013) yang mendapati

wujud perbezaan dari segi kecerdasan emosi dan komitmen semasa kajian mereka ke atas guru-guru di Iran. Murray (1998) dan Goleman (1998) juga mendapati kelompok feminin memiliki kecerdasan emosi yang lebih baik dalam aspek empati dan sosial sebaliknya maskulin akan lebih matang dalam menghadapi stres kerja serta dapat menguasai tahap keyakinan diri yang tinggi. Sumiya, Hayat dan Sheraz (2009) menegaskan bahawa perbezaan antara lelaki dan perempuan adalah kerana faktor semula jadi di mana lelaki lebih kepada aspek keyakinan diri, optimistik dan penyesuaian diri manakala perempuan lebih empati, bijak dalam hubungan interpersonal dan kesedaran emosi.

Pengkaji-pengkaji lain yang membuat penemuan serupa ialah seperti Rangriz, Hassan, Mehrabi dan Javad (2010) mengenai kecerdasan emosi, komitmen organisasi dan prestasi kerja di Iran; Zeynep, Semra, Mehmet dan Salih (2012) menyatakan tidak terdapat perbezaan kecerdasan emosi dan stres kerja dalam kalangan jururawat antara lelaki dan perempuan; Khatibi, Asadi dan Hamidi (2009) tidak terdapat perbezaan antara pekerja lelaki dan perempuan di *National Olympic and Paralympic (NOPA)* di Iran; Landa, Zafra dan Martos (2008) juga turut mendapati tidak wujud perbezaan dalam faktor jantina, umur serta status perkahwinan dalam kalangan jururawat manakala Dun (2002) terdapat perbezaan yang signifikan antara lelaki dan perempuan dalam aspek yang dikaji. Bukti-bukti di atas menjelaskan bahawa faktor jantina bukanlah merupakan satu aspek yang dominan dalam menentukan kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi kepada seseorang individu khususnya golongan guru.

Perbincangan berikutnya melihat kepada analisis lokasi tempat guru-guru novis bertugas iaitu bagi kawasan Bandar dan Luar Bandar. Hasil analisis model struktural dengan nilai indeks kesepadanan menunjukkan nilai yang didapati antara kedua-dua lokasi tersebut adalah sama. Ini menjelaskan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan lokasi tempat bekerja. Dapatan ini juga adalah selaras dengan kajian oleh Kamaruzaman Kamarudin (2007) serta Lokanadha dan Vijaya (2013) yang menyatakan tidak wujud perbezaan yang signifikan antara guru yang mengajar di sekolah gred A dan gred B dari segi stres kerja, manakala Abdul Wahid (1996) turut mendapati tidak wujud perbezaan yang signifikan dalam kalangan guru berdasarkan gred sekolah terutamanya antara bandar dan luar bandar. Hasil kajian ini turut disokong oleh Azlina Mohd Kosnin dan Rohana Ahmad (2008) telah mendapati tidak wujud perbezaan yang signifikan antara tahap stres dan kepuasan kerja berasaskan faktor demografi jantina, pengalaman dan jenis sekolah dalam kalangan guru besar di daerah Batu Pahat, Johor. Seterusnya Norzihan Ayob, Ferlis dan Beddu (2008) menunjukkan tidak wujud perbezaan '*burn out*' dan komitmen dalam kalangan jururawat mengikut tempat bertugas.

Berasaskan kepada dasar Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) yang telah mensasarkan tahun 2010 sebagai tempoh di mana 50% guru-guru di sekolah rendah memiliki ijazah dengan mengalakan lebih ramai golongan ini melanjutkan pelajaran sama ada di Institut Pendidikan Guru atau pun universiti-universiti tempatan melalui program Pengsiswazahan Guru Sekolah Rendah (PGSR) dan Program Pengsiswazahan Guru (PPG) dengan matlamat utamanya menyediakan tenaga pengajar yang berkualiti dan berketrampilan sejajar dengan Falsafah Pendidikan

Kebangsaan. Ini adalah kerana taraf pendidikan akan memainkan peranan yang utama dalam diri seseorang individu (Goleman, 1995).

Justeru itu responden kajian dalam kalangan guru-guru novis yang memiliki ijazah sarjana muda keguruan dan guru-guru dari kumplan Kursus Perguruan Lepas Ijazah didapati tidak wujud perbezaan yang signifikan dari segi kelayakan akademik. Ini dapat dibuktikan dengan nilai indeks kesepadanan dari model struktural ijazah pendidikan yang menunjukkan nilai yang sama. Dapatan kajian ini adalah bertepatan dengan Seyyed Hussein dan Saeed Mohamadi (2012) tentang hubungan kecerdasan emosi dan kepuasan kerja dalam kalangan guru jasmani telah mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara guru-guru yang memiliki diploma dengan ijazah, tetapi tidak antara guru-guru yang berijazah. Ini menunjukkan bahawa komitmen organisasi guru akan boleh ditingkatkan dengan kaedah latihan penambahbaikan kecerdasan emosi di samping perkhidmatan mereka di sekolah.

Hasil kajian di atas juga turut disokong oleh Iskandar, Rohaty dan Zuria (2009) di mana tidak terdapat perbezaan yang signifikan pada skor kecerdasan emosi berdasarkan tahap pendidikan semasa kajian mereka terhadap pensyarah universiti. Pandangan di atas juga selari dengan kajian Wan Mohamad Nasir (2002) serta Lokanadha dan Vijaya (2013) yang mendapati bahawa tidak wujud perbezaan stres kerja dari segi kelayakan akademik dan tempoh perkhidmatan dalam kalangan pensyarah politeknik serta guru sekolah menengah manakala Azizi, *et al.*, (2006) turut menjelaskan bahawa dalam kalangan guru-guru di sekolah juga wujud situasi yang sama.

Seterusnya dalam kajian yang dilakukan oleh Sekaran (2007) dalam aspek komitmen organisasi telah membuktikan bahawa tidak wujud perbezaan yang signifikan dari segi jantina dan kelayakan akademik ketika kajian terhadap kakitangan Jabatan Kerja Raya Malaysia. Namun demikian Kyriacou dan Sutcliffe (1978) berpendapat guru-guru yang berijazah tidak begitu tertekan jika dibandingkan dengan rakan-rakan sekerja mereka yang tidak memiliki ijazah. Individu-individu yang berpendidikan tinggi pada hakikatnya akan lebih yakin kerana mereka telah bersedia dalam semua aspek pekerjaan di samping tidak begitu bimbang akan kehilangan pekerjaan.

Merujuk kepada pengalaman bekerja dalam kalangan guru-guru novis zon utara Malaysia, indeks kesepadanan dalam model struktural menunjukkan nilai yang sama antara guru novis yang berpengalaman kurang 1 tahun, 2 tahun dan 3 tahun. Dapatan ini menjelaskan bahawa tidak wujud perbezaan yang signifikan bagi faktor pengalaman ke atas kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi kecuali bagi guru novis 1 dan 3 tahun pengalaman pada aspek kecerdasan emosi dan komitmen organisasi. Hasil analisis ini didapati selari dengan dapatan kajian oleh Tayebeh dan Rahelah, (2013) serta Mehtap Caken dan Sadegul Altun (2005) di mana mereka telah menjelaskan bahawa tidak wujud perbezaan yang signifikan terhadap pengalaman dan umur dalam kalangan pendidik. Pada pandangan mereka kecerdasan emosi individu tidak akan meningkat sekiranya pengalaman kerja dan umur bertambah.

Kamaruzaman (2007) turut menyokong dapatan di atas di mana kajian beliau ke atas kelompok guru-guru menunjukkan stres kerja guru berdasarkan kepada pengalaman

adalah tidak signifikan (Mondal, *et al.*, 2011; Johannsen, 2011 & Abdul Wahid, 1996) manakala Burcak (2013) pula mendapati guru-guru yang berpengalaman 10 tahun ke atas lebih komited kepada organisasi berbanding mereka yang memiliki pengalaman 5 tahun ke bawah. Ini kerana mereka telah mulai membina kekuatan bersama organisasi.

Rohayu Imran (2009) turut mengandaikan bahawa pengalaman bukanlah faktor utama untuk menentukan kecerdasan emosi bagi seseorang individu. Walau bagaimanapun dapatan-dapatan di atas tidak selaras dengan kajian oleh Capel (1987) yang menekankan bahawa faktor pengalaman adalah berkaitan dengan wujudnya stres kerja guru sebaliknya Trendall (1989) pula berpendapat stres kerja guru sebenarnya sukar untuk dikaitkan dengan pengalaman di sekolah disebabkan bidang kerja guru terlalu kompleks. Namun demikian Huberman (1989) dalam modelnya mendapati guru-guru novis ini masih di peringkat menyertai kerjaya, di mana seseorang guru itu sedang melalui proses transisi daripada berperanan sebagai pelajar kepada pendidik. Guru-guru ini berpengetahuan tentang kecekapan mengajar tetapi tidak mempunyai pengalaman untuk menunjukkan kompetensi mereka.

Hasil analisis berdasarkan kepada kumpulan umur pula menunjukkan bahawa wujud perbezaan kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi bagi kumpulan umur 24 hingga 28 tahun dan 29 hingga 33 tahun, kecerdasan emosi dengan stres kerja guru bagi kumpulan umur 24 hingga 28 tahun dengan 34 hingga 38 tahun serta kumpulan umur 29 hingga 33 tahun dengan 34 hingga 38 tahun, manakala bagi kumpulan umur yang lain seperti dijelaskan dalam bab keempat dapatan kajian menunjukkan tidak wujudnya perbezaan yang signifikan terhadap variabel kajian khususnya bagi

perbezaan antara stres kerja guru dengan komitmen organisasi. Justifikasinya di sini menjelaskan bahawa wujud perbezaan dalam kalangan guru novis antara kumpulan umur yang masih muda 24 hingga 28 tahun dengan kumpulan yang agak matang iaitu 29 hingga 33 tahun.

Dapatan ini didapati selari dengan hasil kajian oleh Noriah, Siti Rahayah dan Syed Najmudin (2003) yang menunjukkan aspek pengalaman dan umur berperanan dalam mempengaruhi kecerdasan emosi guru-guru di sekolah. Terdapat juga sebahagian daripada responden dalam kajian mereka menjelaskan ketika berusia muda dan diawal penempatan sebagai pendidik, mereka 'garang' berhadapan dengan karenah murid serta semasa proses pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas. Walau bagaimanapun mereka berpendapat usialah yang mematangkan mereka ketika berhadapan dengan pelajar-pelajar di sekolah.

Hasil kajian ini turut disokong oleh Goleman (1998) yang menyatakan aspek kematangan kecerdasan emosi akan berkembang dan meningkat selaras dengan tahap umur dan akan berada dikemuncaknya ketika seseorang individu melangkah ke usia 40an, manakala Iskandar, Rohaty dan Zuria (2009) turut menjelaskan terdapat perbezaan dalam skor kecerdasan emosi dan komitmen organisasi berdasarkan kepada tahap umur semasa kajian mereka ke atas kelompk pensyarah di Jambi, Indonesia.

Pengkaji-pengkaji ini mendapati apabila semakin meningkat tahap umur seseorang individu, maka skor kecerdasan emosi akan turut menjadi lebih tinggi dan dapatan juga menunjukkan kalangan pensyarah yang berumur 40an ke atas akan lebih

matang dan komitmennya bertambah baik kepada organisasi berbanding mereka yang berusia muda. Hasil kajian di atas diperkukuhkan lagi dengan dapatan Oshagbemi (2000) yang menunjukkan bahawa semakin bertambah umur seorang pekerja, maka komitmen organisasi mereka akan menjadi lebih baik. Ceven (2005) juga menyokong dengan menjelaskan seseorang individu yang berusia 26 hingga 50 tahun akan lebih patuh dan komited terhadap organisasinya.

Namun demikian terdapat juga kajian-kajian lepas yang mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam faktor umur terhadap kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen dalam organisasi (Tayebeh & Raheleh, 2013; Ilhan, 2011; Abdul Said, 2005) ke atas guru-guru sekolah yang menunjukkan keputusan tersebut. Justeru itu berasaskan hasil analisis di atas dan sokongan daripada dapatan terdahulu, pengkaji mengemukakan pandangan De Cenzo (1997) dalam Norhafeza Herliani Adey (2010) menyatakan setiap individu akan melalui lima tahap dalam kerjaya mereka di mana pembinaan kerjayanya akan melalui dua faktor iaitu umur dan prestasi kerja. Tiga dari tahap-tahap tersebut ialah:-

- 1) Tahap pertama – *'exploration'* iaitu dari umur 0 hingga 24 tahun di mana individu akan merangka perancangan ke arah membina kerjaya dalam kehidupan. Ini merupakan tahap di mana individu itu masih dalam proses pencarian kerjaya yang akan diceburinya.
- 2) Tahap kedua – *'establishment'* iaitu ketika umur 25 hingga 34 tahun di mana individu telah memiliki pekerjaan yang stabil atau pun pekerjaan pertama yang bersesuaian. Di peringkat ini individu tersebut akan cuba merealisasikan matlamat kerjayanya agar menjadi lebih bermakna dalam organisasi dan kehidupan.

- 3) Tahap ketiga – *'mid career'* iaitu ketika umur 35 hingga 49 tahun. Pada usia ini mereka akan berhadapan dengan pelbagai cabaran di dalam kerjaya masing-masing dan kehidupan peribadi. Pembentukan untuk jangka masa panjang dalam membina matlamat kerjaya akan berlaku ketika berada pada tahap ini.

5.9 Pengaruh Kecerdasan Emosi Terhadap Komitmen Organisasi Guru Novis Zon Utara Malaysia

Objektif keempat kajian ini ialah untuk menentukan pengaruh kecerdasan emosi terhadap komitmen organisasi dalam kalangan guru novis zon utara, Malaysia. Hasil analisis mendapati kecerdasan emosi yang menjadi peramal kepada komitmen organisasi adalah dalam nilai positif dan signifikan ($\beta = .34, p = .000$). Nilai yang sederhana lemah menunjukkan bahawa kecerdasan emosi adalah salah satu faktor penentu terhadap tahap komitmen organisasi dalam kalangan guru novis.

Dapatan ini didapati selari dengan kajian Mohd Azhar (2007) menunjukkan kecerdasan emosi mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap komitmen organisasi dalam kalangan kakitangan awam, di mana kajiannya mendapati individu yang begitu komited terhadap kerjaya merupakan mereka yang memiliki emosi yang cerdas. Menurut Neo (2004) komitmen organisasi adalah merujuk kepada tahap seseorang pekerja menghubungkan diri mereka dengan organisasinya. Individu ini juga memiliki komitmen yang tinggi dan melihat organisasi sebagai aspek yang penting di mana mereka akan sentiasa setia pada organisasi mengikut kehendak dan dipengaruhi oleh kecerdasan emosi. Mayer *et al.*, (1999) menekankan bahawa pengaruh kecerdasan emosi terhadap komitmen organisasi merupakan suatu

keperluan bagi memastikan penstrukturan organisasi menjadi lebih teratur kerana dapat membina kesetiaan, semangat berpasukan, moral, kepercayaan dan keyakinan. Dapatan-dapatan ini turut disokong oleh hasil kajian Iskandar, *et al.*, (2009) di mana ujian regresi berganda langkah demi langkah menunjukkan enam dimensi kecerdasan emosi menyumbang secara bersama ke atas komitmen organisasi. Ini membuktikan individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi akan sentiasa bersikap positif kepada kerjayanya dengan menyelesaikan konflik dan memiliki matlamat kerjaya yang jelas.

Sebaliknya Carmeli (2003) menjelaskan bahawa kecerdasan emosi mempunyai hubungan yang positif dengan komitmen afektif di mana para pekerja yang berkecerdasan emosi yang tinggi akan mempunyai tahap komitmen afektif dan kesetiaan yang lebih baik terhadap organisasi. Walau bagaimanapun beliau mendapati wujud hubungan yang negatif antara kecerdasan emosi dengan komitmen berterusan, manakala Wong dan Law (2002) pula menegaskan kecerdasan emosi tiada berkaitan rapat dengan komitmen organisasi. Guleryuz, Guneu dan Asan (2008) juga berpendapat kecerdasan emosi tidak mempunyai hubungan langsung yang rapat terhadap komitmen organisasi.

Goleman (1998) yang menekankan sekiranya sesebuah organisasi itu melaksanakan sistem pengurusanya dengan bertunjangkan prinsip kecerdasan emosi dan mengutamakan aspek kemanusiaan, akan dapat menjadi sokongan kepada kakitangannya untuk terus kekal dan bertahan dalam organisasi tersebut. Justeru itu mereka akan sentiasa memberikan kerjasama dengan sukarela. Hasilnya, akan meningkatkan komitmen anggota organisasi berkenaan.

Namun demikian, kajian-kajian lepas juga telah mendapati tidak wujud hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan komitmen organisasi seperti Tracie Shephard (2009), Zakieh Shooshtarian, Fatemah Amali dan Mahmud Aminilani (2013) dan Goleman (1995). Mereka berpendapat pekerja-pekerja dalam organisasi yang memiliki kecerdasan emosi yang tinggi mempunyai banyak peluang dan mereka lebih berupaya untuk memilih atau beralih kepada pekerjaan lain yang lebih baik dan selesa.

Noriah, Zuria dan Siti Rohayah (2006) menjelaskan keupayaan seseorang guru mengawal emosi atau perasaan terhadap pelajar bergantung kepada tahap kematangan. Selain itu kematangan juga dikaitkan dengan sifat tabah dan sabar ketika menghadapi situasi yang mencabar dengan menjadikan pengalaman lampau sebagai panduan dan pengajaran. Ini selaras dengan kajian Wan Ashiba (2004) yang menunjukkan seseorang itu akan menjadi lebih matang apabila usia mereka meningkat. Justeru itu dengan kematangan yang tinggi akan dapat membantu mereka mengawal emosi dengan baik dan berkesan apabila menghadapi cabaran dalam bidang perguruan. Yahzanon dan Yusuf (2011) turut berpendapat bahawa pengalaman yang diperolehi akan lebih mematangkan mereka dalam menguruskan kecerdasan emosi.

Kajian yang dilakukan oleh Allen dan Mayer (1997) juga berpendapat pekerja perlu memiliki pengetahuan dan pengalaman yang baik untuk melaksanakan tanggungjawab kepada kerjanya dengan tujuan mencapai kepuasan kerja dalam organisasi. Kepuasan kerja yang tinggi ini seterusnya akan membina dan menambahkan komitmen pekerja kepada organisasinya. Iskandar, Rohaty dan Zuria

(2009) menambah bahawa komitmen pekerjaan pensyarah meningkat apabila mereka lebih berusia, berkelulusan tinggi dan berpengalaman mengajar lebih lama manakala Robert (1997) pula telah merumuskan kecerdasan emosi dan komitmen organisasi sebagai satu tingkah laku yang boleh bertukar kepada positif dan negatif bergantung kepada apa yang dipamerkan semasa pekerja berada dalam organisasinya.

5.10 Pengaruh Kecerdasan Emosi Ke atas Stres Kerja Guru-Guru Novis Zon Utara

Objektif berikutnya untuk melihat pengaruh kecerdasan emosi ke atas stres kerja guru. Dapatan kajian pada nilai ($\beta = .17$, $p = .008$) adalah signifikan. Ini menunjukkan bahawa kecerdasan emosi mempunyai pengaruh secara langsung dan menjadi peramal kepada stres kerja guru dalam kalangan guru novis di sekolah rendah zon utara Malaysia. Justifikasinya adalah kerana guru-guru yang terlibat dengan kajian mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi dan dapat menguruskan serta mengatasi stres dengan baik, berpuas hati kepada kerja yang dilakukan di samping melibatkan diri sepenuhnya dalam kerjaya keguruan (Syed Sofian & Rohany, 2010).

Walaupun kebanyakan kajian mendapati kecerdasan emosi mempunyai kesan langsung yang negatif ke atas stres kerja (Ioannis, 2002; Ahsan & Sumera, 2012), namun kajian ini adalah selari dengan dapatan Samaneh, Ali Reza dan Abdulrahim (2011) berkaitan kajian mereka terhadap 234 responden organisasi awam di Iran menunjukkan kecerdasan emosi tidak mempunyai sebarang kesan yang langsung ke atas pemboleh ubah bersandar iaitu kesan negatif kepada stres kerja serta kesan langsung positif terhadap kepuasan kerja dan komitmen organisasi. Seterusnya

Hamideh, Mehrdad dan Hassan (2012) semasa kajian kepada 220 responden turut mendapati hubungan di antara sub skala kecerdasan emosi iaitu kawalan sendiri dan motivasi dengan stres kerja tidak signifikan. Pandangan ini disokong oleh analisis regresi pelbagai dalam kajian Syed Sofian dan Rohany (2010) menunjukkan nilai pekali korelasi empat sub skala kecerdasan emosi iaitu mengawal emosi diri, pengurusan diri, kesedaran sosial dan kemahiran sosial terhadap pemboleh ubah stres kerja adalah positif dan tidak signifikan.

5.11 Pengaruh Stres Kerja Guru Ke atas Komitmen Organisasi Guru-Guru Novis Zon Utara

Perbincangan seterusnya juga adalah untuk mencapai objektif kajian kelima iaitu melihat pengaruh stres kerja guru ke atas komitmen organisasi. Dapatan kajian menunjukkan nilai ($\beta = .20$, $p = .005$), iaitu signifikan. Ini menunjukkan bahawa stres kerja guru mempengaruhi dan menjadi peramal kepada komitmen organisasi dalam kalangan guru novis zon utara Malaysia. Dapatan ini adalah selari dengan hasil kajian Velnampy dan Aravinthan (2013) semasa kajian mereka terhadap kakitangan bank di Sri Lanka. Hasil kajian menunjukkan semua dimensi stres seperti faktor organisasi, reka bentuk kerja, praktis pengurusan, pembangunan kerjaya dan tekanan sosial menjadi peramal yang signifikan secara positif dengan komitmen organisasi.

Tahap stres yang positif ini akan dapat berperanan untuk menjadi perangsang bagi membaiki prestasi kerja, seterusnya meningkatkan komitmen individu (Benson & Allen, 1993). Ini kerana stres yang positif wujud serta bergantung kepada reaksi, interpretasi dan persepsi seseorang individu terhadap stres yang dihadapi dan

bagaimana mereka berkemampuan mengurusnya bagi meningkatkan prestasi dan komitmen dalam organisasi (Sen, 2008).

Selye (1974) turut menyokong dapatan ini dengan menjelaskan bahawa stres yang positif wujud kerana ianya berasaskan tingkah laku yang bermatlamat serta adanya usaha-usaha yang positif di mana memerlukan kepada tahap komitmen yang tinggi dalam organisasi. Namun demikian De Lange, De Witte dan Notelaer (2008) menekankan bahawa pekerja yang sentiasa komited kepada organisasi biasanya sukar untuk mengelakkan diri daripada tanggungjawab yang diamanahkan disebabkan wujudnya identifikasi kerja yang ketat. Keadaan ini menyebabkan tahap stres meningkat. Dapatan ini turut disokong oleh Mathieu dan Zajac (1990) mengandaikan individu yang sangat komited pada organisasi terpaksa merasai kesan-kesan stres yang lebih tinggi berbanding mereka yang tidak komited. Justifikasi pengkaji adalah kerana majoriti responden kajian adalah merupakan kumpulan lepasan Kursus Perguruan Lulusan Ijazah dan Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan dan mereka memilih kerjaya perguruan kerana minat yang mendalam. Ini menjadikan guru-guru muda tersebut lebih komited terhadap organisasi sekolah dan sedia mengharungi segala permasalahan yang timbul.

5.12 Stres Kerja Guru Sebagai Pengantara Antara Kecerdasan Emosi Dan Komitmen Organisasi Guru Novis Zon Utara

Perbincangan berikutnya adalah untuk menjawab persoalan kajian yang kelima iaitu apakah stres kerja guru merupakan pengantara dalam hubungan antara kecerdasan emosi dan komitmen organisasi. Dapatan kajian menunjukkan stres kerja guru menjadi pengantara sepenuhnya dan signifikan ($\beta = .339$, BC 95%, CI [.177, .479])

antara kecerdasan emosi dan komitmen organisasi. Hasil kajian ini mirip kepada dapatan kajian Rabenhorst (2012) yang mendapati wujud kesan stres kerja dalam hubungan antara fungsi mentoring (sokongan kerjaya, sokongan psikologi dan peranan *modeling*) dengan sikap pekerjaan (kepuasan kerja dan komitmen organisasi) dalam kalangan guru di Amerika Syarikat.

Oleh itu peranan kecerdasan emosi yang berkualiti dan mencukupi amat penting untuk membantu guru-guru novis membina komitmen mereka dalam organisasi. Peranan stres kerja dalam kalangan guru novis pada tahap ini juga penting terhadap kerjaya mereka kerana ia memberi kesan kepada komitmen sama ada untuk terus kekal dalam profesion atau tidak. Kajian ini tidak menyokong dapatan Samaneh Aghdasi, Ali Reza dan Abdel Rahim Naveh (2011) dalam kajian mereka di Iran, menunjukkan bahawa kecerdasan emosi tidak mempunyai sebarang kesan langsung dan tidak langsung kepada stres kerja, kepuasan kerja dan komitmen organisasi. Ini menunjukkan stres kerja guru masih berperanan dalam hubungan antara dua variabel tersebut secara tidak langsung, menyokong dapatan awal bahawa stres kerja guru berpengaruh secara langsung dan signifikan terhadap komitmen organisasi.

5.13 Implikasi Dapatan Kajian

Dapatan kajian ini telah dapat memberikan satu sumbangan dalam percambahan ilmu baru mengenai peranan kecerdasan emosi dan hubungannya dengan stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru novis di sekolah rendah. Oleh itu dapatan ini telah memberikan implikasi yang baik dari aspek teoritikal dan praktikal.

5.13.1 Implikasi Teoritikal

Yahya (2010) dalam kajian mendapati implikasi akademik bagi kajian dapat dilihat dari segi kesesuaian soal selidik dan teori yang digunakan. Analisis awal yang dilakukan terhadap data dalam kajian ini dari aspek analisis faktor exploratori dan faktor pengesahan dan model pengukuran akhir adalah memuaskan dan boleh diterima, manakala kaedah '*back translation*' yang telah dilaksanakan didapati menyumbang kepada pemfaktoran dan kejituan nilai kesahihan serta kebolehpercayaan instrumen yang digunakan dalam kajian. Aspek-aspek ini secara tidak langsung adalah selari dengan pendapat sarjana yang menyatakan bahawa kajian yang di aplikasi di negara barat adalah boleh disesuaikan dalam konteks negara lain dengan mengambil kira budaya setempat.

Hasil dapatan kajian ini didapati telah dapat memenuhi amalan-amalan yang terdapat dalam teori asal bagi model kecerdasan emosi, model stres kerja guru dan model komitmen organisasi dalam konteks guru-guru novis di Malaysia yang belum lagi diterokai. Merujuk kepada model kecerdasan emosi Mayer, Salovey dan Curaso serta disesuaikan oleh Nicole Shcutte yang menekankan kepada empat dimensi iaitu pengurusan *mood*, penilaian emosi, penggunaan emosi dan kemahiran sosial telah menunjukkan tahap yang tinggi dan sederhana tinggi dalam kalangan guru novis. Ini membuktikan guru-guru berkenaan begitu peka terhadap kepentingan kecerdasan emosi dalam pembinaan kerjaya.

Cooper (1995) pula menjelaskan bahawa terdapat perbezaan yang amat jelas antara guru yang memiliki kecerdasan emosi yang tinggi dan mereka yang rendah tahapnya. Ini kerana individu yang tinggi kecerdasan emosinya akan lebih berkeyakinan,

berketrampilan, berfikiran terbuka dan bijak dalam menyelesaikan masalah manakala Parker (1990) menyatakan terdapat dalam kalangan guru memiliki emosi yang negatif dan gagal untuk bersosialisasi dengan rakan-rakan senior menyebabkan mereka merasa disingkirkan dan sukar untuk bergaul. Hasil kajian juga menunjukkan kecerdasan emosi telah mempengaruhi secara langsung terhadap komitmen organisasi pada nilai positif dan signifikan. Dapatan ini membuktikan kecerdasan emosi merupakan peramal utama kepada komitmen dalam kalangan guru-guru novis yang masih baru berkhidmat dengan KPM jika dibandingkan dengan guru-guru yang telah lama berada dalam profesion perguruan walaupun, terdapat faktor-faktor lain yang mempengaruhi komitmen organisasi mereka.

Yahzanon dan Yusof (2011) berpendapat aliran semasa tentang kecerdasan emosi dan komitmen bekerja perlu diberi perhatian kerana wujud dapatan yang dilakukan oleh tokoh-tokoh psikologi yang memungkinkan tidak lagi bersesuaian dengan keadaan semasa. Implikasi daripada dapatan di atas memerlukan kepada pihak-pihak yang terlibat dalam latihan perguruan untuk menyemak semula kurikulum di Institusi Pendidikan Guru dan universiti tempatan serta memilih bakal guru yang berkualiti bukan sahaja dari segi akademik, tetapi juga memiliki emosi yang mantap. Ini adalah kerana guru-guru novis sangat memerlukan ilmu dan latihan serta bimbingan bagi meningkatkan kecekapan dan pengendalian emosi semasa berada di tempat kerja (Mohd Kamal, 2004).

Mayer, Salovey dan Curaso. (2000) mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai keupayaan untuk melihat, memahami, mengawal selia dan memantau emosi diri dan memahami orang lain. Dalam perkataan mudah, kecerdasan emosi membawa

maksud yang sama seperti pengetahuan diri, kesadaran diri, dan mengetahui orang lain. Pendapat Maslow mengenai hierarki keperluan boleh dibentangkan sebagai salah satu daripada hujah-hujah yang berkaitan dengan kepuasan dan komitmen kerja. Maslow percaya bahawa keperluan yang bertahap paling rendah adalah keperluan fisiologi dan keselamatan, dan keperluan pada tahap tertinggi adalah aktualisasi sendiri. Ia boleh dikatakan bahawa seseorang yang mempunyai keupayaan kecerdasan emosi akan mencapai ke peringkat aktualisasi sendiri di mana jika keperluan peringkat rendah dapat dicapai maka kehendak yang berperingkat tinggi akan ditunjukkan.

Oleh itu, dalam persekitaran kerja, jika keperluan seperti gaji, keselamatan kerja, penghormatan terhadap rakan sekerja, pengurus, pelanggan dan kontrak organisasi tidak dapat dipenuhi menyebabkan keperluan yang bertahap tinggi (iaitu aktualisasi sendiri) tidak akan dipuaskan. Namun demikian dalam persekitaran yang tidak ada pertumbuhan ekonomi dan kemudahan mencukupi, keperluan tahap rendah para pekerja pada asasnya tidak dapat dipuaskan dengan sempurna. Oleh itu, keperluan bagi peringkat yang lebih tinggi tidak ditunjukkan dan keperluan individu kekal pada tahap yang rendah sahaja (Robbins, 2005).

Beberapa ciri berkenaan dengan struktur organisasi menyumbang kepada keadaan tersebut:

- 1) Organisasi yang dikaji dalam kajian ini adalah sebuah organisasi awam. Dalam organisasi awam, keputusan biasanya dibuat secara "*top-down*". Oleh itu, spesifikasi struktur organisasi dan faktor budaya organisasi awam perlu diambil kira.

- 2) Kekurangan perasaan kebergunaan dan motivasi dalam kalangan para pekerja. Ini disebabkan sebahagian pekerja tidak berada dalam pekerjaan yang berkaitan dengan pengetahuan pakar dan minat mereka.
- 3) Sikap negatif terhadap persekitaran organisasi. Beberapa pekerja percaya bahawa kemudahan yang disediakan tidak sesuai untuk organisasi.

Persekitaran pekerjaan, budaya organisasi serta struktur organisasi negara-negara sedang membangun adalah berbeza daripada negara-negara maju. Selain perbezaan budaya, dalam persekitaran pekerjaan keperluan pada tahap utama yang perlu dipenuhi termasuklah gaji, keselesaan pekerjaan, hubungan dengan pentadbiran, dan peluang untuk promosi dan kenaikan pangkat dalam kalangan guru perlu diberi perhatian. Dengan kata lain, guru-guru di negara-negara sedang membangun memberi tumpuan kepada memenuhi keperluan asas seperti gaji dan keselamatan pekerjaan.

Dapatan ini memerlukan satu perancangan pihak pentadbiran sekolah dan KPM dalam merangka strategi dan tindakan seterusnya supaya komitmen guru dalam bekerja dapat dipertingkatkan. Hasil kajian turut menjelaskan guru-guru novis tidak gembira untuk terus bertahan dan kekal dalam profesion mereka, namun demikian, sekurang-kurangnya pekerjaan dan kehidupan mereka lebih terjamin jika dibandingkan sekiranya mereka menceburi pekerjaan di sektor swasta. Keperluan ini lebih bererti dalam situasi ekonomi global yang tidak menentu dan mencabar. Kajian oleh Bar-on dan Greenberg (1990) menunjukkan komitmen guru dalam bekerja banyak dipengaruhi oleh budaya kerja dan sekolah, manakala guru yang dibebankan

dengan terlalu banyak tugas bukan akademik boleh mengurangkan komitmen mereka kepada profesion (Ball & Goodson, 1985).

Justeru itu pihak KPM perlu memberikan sokongan dengan matlamat untuk menambahkan komitmen serta prestasi kerja yang tinggi. Mayer dan Allen (1993) mendapati seseorang pekerja akan bertahan dalam profesionnya jika memiliki komitmen efektif yang tinggi, manakala pekerja yang kuat komitmen berterusan pula akan tetap bertahan dalam organisasi disebabkan keperluannya. Sebaliknya pekerja yang tinggi komitmen normatif akan bertahan terhadap pekerjaannya kerana rasa tanggungjawab dan kewajipan yang dilaksanakan.

5.13.2 Implikasi Praktis

Dari segi amalanya kajian ini dapat memberikan satu implikasi yang bermakna khususnya dalam menyediakan guru-guru novis yang berkualiti serta komited terhadap profesion keguruan. Dapatan yang menunjukkan bahawa kecerdasan emosi berkorelasi positif dengan komitmen dan kecerdasan emosi mempunyai hubungan tidak langsung dengan komitmen organisasi, di mana stres kerja guru sebagai pengantara menjelaskan bahawa kumpulan guru novis ini perlu dibantu dalam aspek kecerdasan emosi supaya mereka lebih jelas dan memahami keperluannya. Mayer, Salovey dan Coruso (2008) serta Goleman (2007) menegaskan kecerdasan emosi bagi seseorang individu adalah sesuatu yang boleh dipelajari dan dipertingkatkan. Justeru itu KPM melalui institusi di bawahnya boleh membantu guru-guru ini memahami dan mengukuhkan kecerdasan emosi dalam usaha untuk meningkatkan tahap keberkesanan proses pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. Di samping itu KPM juga perlu memberikan penekanan yang mendalam semasa proses

pemilihan bakal-bakal guru pra perkhidmatan, agar dapat dipastikan hanya mereka yang benar-benar layak dan berminat sahaja terpilih sebagai calon guru.

Dapatan kajian juga menjelaskan aspek demografi memainkan peranan yang penting mempengaruhi kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru-guru novis. Jantina guru menunjukkan wujud perbezaan dan masalah dari segi peringkat umur. Walau bagaimanapun pihak pentadbiran sekolah perlu sentiasa memberikan suntikan semangat kepada guru-guru ini kerana tahap kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi mereka masih di tahap yang tidak memuaskan serta memerlukan perancangan tertentu agar ianya dapat dipertingkatkan. Mohd Sani (2007) untuk menentukan apakah yang diperlukan oleh guru novis bukanlah merupakan satu tugas yang mudah. Ini kerana sesetengah daripada mereka lebih berkarismatik sementara yang lain didapati sedang menuju ke arah '*burnout*'. Terdapat guru-guru novis yang emosional dan yang lain lebih pendiam. Berdasarkan kepada kenyataan tersebut hasil dapatan kajian ini dapat membantu pihak sekolah dan kementerian untuk menyediakan strategi-strategi dalam program pementoran di semua sekolah bagi membantu perkembangan kerjaya guru-guru novis di Malaysia.

5.14 Cadangan Kajian Lanjutan

Memandangkan kajian ini mempunyai batasanya yang tersendiri dan data yang dikumpulkan melalui soal selidik hanya berdasarkan pandangan guru-guru novis sahaja, maka beberapa kajian lanjutan dicadangkan. Antaranya, kajian lanjutan yang dicadangkan adalah seperti berikut:

Pertamanya kajian ini adalah terbatas kepada guru novis sekolah rendah zon utara sahaja. Oleh itu kajian lanjutan dicadangkan dengan melibatkan semua guru novis sekolah rendah dan menengah serta sekolah dari aliran agama di mana perbandingan boleh dibuat kepada dapatan berdasarkan jenis sekolah berkenaan. Keduanya, kajian ini merupakan kajian tinjauan dan data dikumpulkan melalui soal selidik. Kajian lanjutan berbentuk eksperimen adalah dicadangkan untuk melihat keberkesanan kecerdasan emosi dan stres kerja guru serta komitmen organisasi yang amat diperlukan oleh seseorang guru novis dan guru senior kerana ianya berhubung kait dengan pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas serta kualiti guru.

Ketiga, peranan kecerdasan emosi didapati mempunyai hubungan secara langsung dan tidak langsung dengan komitmen organisasi. Kajian lanjutan boleh dijalankan dengan mengambil kira pemboleh ubah lain terutamanya budaya sekolah, peranan pentadbiran serta kepimpinan guru besar atau pun faktor-faktor pelajar. Oleh itu dapatan kajian akan menjadi lebih bermakna dan mendalam. Keempat, kajian ke atas kecerdasan emosi sebagai pemangkin serta pengukuh bagi pembentukan peribadi guru perlu diperbanyakkan agar dapatannya dapat membantu pihak KPM memberikan lebih tumpuan dalam membangunkan guru novis yang berkualiti untuk kelastarian pendidikan bertahap tinggi. Akhirnya yang kelima, pengkaji-pengkaji seterusnya boleh menggunakan instrumen-instrumen kajian ini yang telah diubah suai dengan konteks Malaysia untuk diuji semula dengan sampel-sampel yang berbeza dalam konteks yang berbeza bagi memastikan ia mantap dan memenuhi matlamat kajian.

5.15 Kesimpulan

Perbincangan bab ini telah menyentuh dapatan kajian yang signifikan dan kaitanya dengan kajian-kajian lepas serta aspek-aspek teoritikal kajian di mana kejayaan dan kecemerlangan guru-guru novis sangat bergantung kepada kemampuan mereka membina kecerdasan emosi dalam diri untuk mewujudkan satu komitmen kerja yang cemerlang dan bagaimana menguruskan stres di organisasi tempat bekerja. Ini kerana kecerdasan emosi merupakan pemangkin kepada kejayaan dan keberkesanannya bagi membina ciri-ciri guru yang berkualiti disepanjang profesion sebagai seorang pendidik.

Dapatan ini diharap dapat memberi sumbangan ilmu yang bermakna kerana ia memberi implikasi kepada dasar Kementerian Pendidikan Malaysia, program latihan serta kursus yang disediakan kepada bakal-bakal guru khususnya di Institut Pendidikan Guru Malaysia. Di samping itu cadangan kajian lanjutan dikemukakan agar dimasa akan datang terdapat pengkaji-pengkaji lain dapat membuat penerokaan seterusnya untuk melengkapkan maklumat-maklumat yang sedia ada. Kajian ini juga boleh dijadikan sebagai sandaran dan rujukan kepada mereka yang komited sebagai penyelidik bagi pemantapan profesion perguruan khususnya dari aspek kecerdasan emosi, stres kerja guru dan komitmen organisasi dalam kalangan guru-guru novis.

RUJUKAN

- Abd Aziz Yusof. (2000). *Gelagat organisasi*. Petaling Jaya: Prentice Hall Pearson.
- Abd Ghafar Mahmud. (2013). *Teks ucapan sempena hari guru peringkat kebangsaan kali ke 42 tahun 2013*. Kementerian Pendidikan Malaysia. Putra Jaya.
- Abdul Rahim Aris (2002). *Kajian ke atas faktor-faktor yang mempengaruhi stres dan niat untuk meninggalkan profesion perguruan di kalangan guru sekolah menengah dan sekolah rendah di daerah Kota Tinggi, Johor*. Tesis sarjana. Tidak diterbitkan. Universiti Teknologi Malaysia.
- Abdul Said Ambotang., & Muhammad Hisyam Hashimi. (2005). Hubungan iklim Kerja dan stres dalam pengurusan bilik darjah dalam kalangan guru pra sekolah. *Jurnal of Techno – Social*.
- Abdul Shukor Abdullah. (1999). *Perutusan hari guru 1999*. Kementerian Pelajaran Malaysia. Kuala Lumpur.
- Abdul Qayyum, C. (2012). An analysis of relationship between occupational stress and demographics in universities: The case of Pakistan. *Bullern of Education and Research, vol 34 (2)*, 1-5.
- Abdul Wahid Nordin. (1996). *Stres pekerjaan di kalangan guru. Satu kajian kes*. Tesis (B.Ed). Universiti Utara Malaysia, Sintok, Kedah.
- Abouserie, R. (1996). Stress, coping strategies and job satisfaction in Universiti Academic Staff. *Educational Psychology, 16(1)*, 49-56.
- Abu Bakar Nordin. (1994). *Cabaran pendidikan guru: Falsafah dan strategi dalam pembentukan guru yang unggul*. Kuala Lumpur: Masa Enterprise.
- Abu Omar Mos. (1996). *Punca dan tahap tekanan pengurusan di kalangan pentadbiran sekolah rendah* (Tesis Sarjana). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Achinstein, B., & Athanass, S. Z. (2006). *Mentor in the making: Developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.
- Adnan, I. (2010). An empirical assessment of demographic factors, organizational commitment. *International Journal of Business and Management, vol 5 (3)*.
- Afzaal H. & Afzaal, Taha (2013), An Investigation of Relationship among Emotional Intelligence, Organizational Commitment and Job Satisfaction: Evidence from Academics in Brunei Darussalam. *International Business Research, Vol. 6 (3)*.217-228.

- Ahsan, R., & Sumera, K. (2012). Relationship of emotional intelligence and stress at workplace: Taking in perspective the public and private sector universities of Peshawar. *European Journal of Economic, Finance and Administrative Sciences*, 46, 1450-2275.
- A. Khatibi, H.Asadi., & M. Hamidi. (2009). The relationship between job stress and organizational commitment in National Olympic and Paralympic Academy. *World Journal of Sport Sciences*, 2(4), 272-278.
- Aityan, S. K., & Guptha, T. K. P. (2012). Challenges of employee loyalty in cooperate America. *Business and Economic Journal 2012* (BEJ – 55), 1-13.
- Akomolafe, M. J. (2011). Emotional intelligence and locus of control as predictors of burnout among secondary school teachers. *European Journal of Social Sciences*, vol 20, 369.
- Akomolafe. M. J. (2011). Emotional intelligence, gender and occupational stress among secondary school teachers in Ondo Sate, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, Vol 8 (4), 159-165.
- Alfassi, M. (2004). Effect of learner – centred environment on the academic competence and motivation of students at risk. *Learning Environment Research*, 7 (1), 1-22.
- Ali Bin Hamsa (2012) Majlis Penutup Persidangan Suruhanjaya-Suruhanjaya Perkhidmatan Awam Malaysia. Ipoh: Suruhanjaya Perkhidmatan Awam Malaysia
- Ali Murat Sunbul. (2003). An analysis of relations among locus of control, burnout and job satisfaction in Turkish High School Teachers. *Australian Journal of Education*. 47, April 2003.
- Alimuddin Mohd Dom. (2010). *Majlis pelancaran sambutan hari guru 2010*, Kementerian Pelajaran Malaysia. Putra Jaya.
- Allen, N.J., & Mayer, J. P. (1997). *Commitment in the workplace : Theory Research and Application*, United States of America: Sage Publications.
- Akbas, E. (2006). *Determining the emotional intelligence levels of the primary school teachers in faith, Istanbul*. Unpublished Master Theses. Yeditepe University, Institute of Social Science, Istanbul.
- Akihito, S. (2003). “Effect of stress management program for teacher in Japan: A Pilot Study. *Journal of Occupational Health*, 45, 202-208.
- Akhiar P., Shamsina S. & Muhamad K. J. (2012). *Asas kepimpinan dan perkembangan profesionalisme guru (Edisi Pertama)*. Kuala Lumpur: Freemind Horizons.

- Ameriks, J., Wranik T., & Salovey, P. (2009). Emotional intelligence and investor behavior. *Research Foundation of CFA Institute*.
- Amitay, O. A., & Mongrain, M. (2002). Emotional intelligence and interpersonal communication. *Journal of social psychology, 147*, 325-343.
- Anari,. & Nahid, N. (2012). Teachers emotional intelligence, job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning, 24* (4), 256-269.
- Anuradha, M. (2013). A study of how emotional intelligence reduces occupational stress among teacher. *International Monthly Refereed Journal of Research in Management and Technology. Vol 11*.
- Arbuckle, J. L. (2009). *Amos 18 user's guide*. Chicago: SPSS Inc.
- Arora, S., Ashrafian, H., Davis R., Athanasiou, T., & Darzi, A., & Sevdalis, N. (2010). Emotional intelligence in medicine: a systematic review through the context of the ACGME competencies. *Medical Education, 44*, 749-764.
- Arvind, H., Soofi Asra, M., & Ruwaiya Salim, S. (2013). A study on emotional intelligence among teacher. A case study of private educational institution in Muscat. *International Journal of Application and Innovation in Engineering of Management. Vol. 2* (7).
- Ary, D., Jacobs, L., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Canada: Wadsworth Cengage Learning.
- Asri Marsidi & Hamrila Abdul Latip (2007). Faktor-faktor yang mempengaruhi komitmen pekerja di organisasi awam. *Jurnal Kemanusiaan*, bil 10.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotions in the workplace. *A reappraisal Human Relations, 48*, 97-125.
- Ashkanasy, N. M., & Humphrey R. H. (2010). Current emotion research in organizational behavior. *Emotion Review, 3*, 214-224.
- Asliza Awang Kechil. (2004). *Hubungan tahap kecerdasan emosi dengan tahap kepuasan kerja dan komitmen terhadap kerjaya : Satu Kajian Di Kalangan Guru-guru Kaunseling Sekolah Menengah Di Daerah Johor Bahru* (Tesis Sarjana). Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.
- Asri Mursidi, & Hamrila Abdul Latip. (2007). Faktor-faktor yang mempengaruhi komitmen pekerja organisasi awam. *Jurnal Kemanusiaan. Bil 10*. Universiti Malaysia Sabah.
- Atan Long. (1984). *Pendidik dan pendidikan*. Petaling Jaya: Penerbitan Fajar Bakti.

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.
- Aydin, M. D., Leblebici, N. D., Arslan, M, Kilic, M., and Oktem, M. K. (2005). The impact of IQ and EQ on pre-eminent achievement in organizations: Implications for the hiring decisions of HRM specialists. *International Journal of Human Resource Management*, 16(5), 701-719.
- Azizah Sarkowi (2012). *Penilaian program praktikum: Model pembentukan dan peningkatan kualiti guru pra perkhidmatan di Institut Pendidikan Guru Malaysia*. Tesis Kedoktoran, tidak diterbitkan. Universiti Utara Malaysia, Sintok.
- Azizi Yahya, Jamaludin & Mazeni Ismail. (2010). Stres dalam kalangan guru sekolah menengah di empat buah negeri di Malaysia. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 25, 103-136.
- Azizi Yahaya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli, Yusof Boon & Abd Rahim Hamdan. (2009). *Menguasai penyelidikan dalam pendidikan*. BS Print (M) Sdn Bhd.
- Azizi Haji Yahaya, Shahrin Hashim & Tee Sook Kim. (2006). Occupational stress among technical teachers in technical school in Johore, Melacca and Negeri Sembilan. Faculty of Education, University of Technology Malaysia. Dapatan dari: eprints.utm.my/5912/1/Aziziyahtechnical.pdf.
- Azlina Kosnin & Rohana. (2008). Hubungan antara stres kerja dengan kepuasan kerja dalam kalangan guru besar di daerah Batu Pahat. *Kertas Kajian Fakulti Pendidikan*. Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2007). *Manual Kualiti Kementerian Pelajaran Malaysia (Febuari)*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Babbie, E. (2001). *The practice of social research*. 9th Eds. Belmont, CA: Wodsworth.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2006). *Laporan Tahunan 2006. Bahagian Pendidikan Guru*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2010). *Modul Program Induksi Guru Permulaan*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2011). *Modul program pembangunan guru baru*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2010). *Manual kualiti Kementerian Pelajaran Malaysia*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.

- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (1985). *Teachers live and careers*, London: Falmer.
- Balaswamy, R. C. (2011). Occupational stress of primary school teachers working in Kuppam Mandal. Unpublished, M. Phill. Dissertation, Dravidian University, Kuppam.
- Bandura, A. (1976). Self – reinforcement: Theoretical and methodological consideration behaviorism, 4, 135-155.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next. *International Journal of Selection and Assessment*. 9, 9-30.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-on, R. (2012). The factorial structure of the Bar – On model. Retrieved from: <http://www.reuvenbaron.orgbar-on.model/essay.php?1-22>.
- Bar-on, R., & Greenberg, J. (1990). *Behaviour in organizations: Understanding and Managing the Human Slide Work* (3th Edition). Boston: Allyn Bacon.
- Bar-on, R., Handley, R., & Fund S. (2006). *The impact of emotional intelligence on performance. Current research evidence*. Mahwah MJ: Lawrence Erlbaum.
- Bar-On, R. (1997). Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): *Technical manual*. Toronto, ONT: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2004). Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): *Technical manual*. Toronto, ONT: Multi-Health Systems.
- Beehr, T. A., & Newman, J. E. (1978). Job stress, employee health, and organizational effectiveness: A facet analysis, model and literature review. *Personnel Psychology*, 31, 665-699.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Berita Harian, 18 Jun 2009.
- Bennet, H., & Durkin, M. (2000). The effects of organizational changes on employee psychological attachment: An Exploratory Study. *Journal of Management Psychology* 15(2): 126-147.
- Benson, H. & Allen, R.L. (1993). “How much stress is too much? *Harvard Business Review*. Vol.28, 109 -116.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education*. (10th ed.) Boston: Pearson Education, Inc.

- Bhadouria Preeti (2003). Role of emotional intelligence for academic achievement students. *Research Journal of Education Sciences*. Vol. 1 (2), 8 – 12.
- Bhadoria, D., & Singh, T. (2010) Relationships of age and gender with burnout among primary school teachers. *Indian Journal of Social Science Research*, 7(2), 10 – 17.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137-173.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational setting: A Review *Educational Psychology*. 10(2), 103-125.
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, Vol. 11, 59-75
- Boyas, J. & Wind, L. H. (2010). Employment-based social capital, job stress, and employee burnout: A public child welfare employee model. *Children and Youth Services Review*, 32(3), 380-388.
- Boyatzis, R., & Goleman, D. (2001). *Clustering competencie in emotional intelligence insights from the emotional intelligence inventory (ECI) in Bar – On and Parker, JDA (Eds)*. Handbook of EI. Jossey – Bass: San Francisco.
- Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). *Assessing emotional intelligence competencies*. In G. Geher (Ed.), *The measurement of emotional intelligence*, Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 147 – 186.
- Boyle, J.G., Borg, Falzon., & Bagloini. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Education Psychology* 65, 49-67.
- Borneo Post. (1996, Mei 9). 75 have quit teaching profesion since 1993. *Borneo Post*.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). ‘Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence’. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-95.
- Brackett, M.A., Palomera, R., Majsja, K.J., Rayes, J.M.R., & Salovey, P. (2010). Emotional regulation ability, burnout and job satisfaction among British secondary school teacher. *Psychology in the schoo*, Vol 47 (4), 406-417.
- Brackett, M. A., Rivers, S., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implication for personal, social, academic and workplace succes. *Social and Personality Psychology Compass*, vol 5 (1), 88-103.

- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matter, G. (2011). Queensland teachers conceptions of assessment. the impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and teacher education*, 27 (1), 210-220.
- Buchanan, B. (1974). "Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations". *Administrative Science Quarterly*, Vol 19, 533-546.
- Burcak, C. G. (2013). Examining organizational commitment of private teachers. *Journal of Education and Instructional Studies in the World*, Vol 3 (2), 04
- Buzan, T. (2001). *The power of spiritual intelligence*. New York: Perfect Bound.
- Byrne, B., M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programing*, New York: Routledge.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The Falmer Press.
- Caldwell, D. F., Chatman, J. A., & O'Reilly, L. A. (1990). Building organizational commitment: A multifirm study. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 370-380.
- Caroline A., & Moses, W. (2011). Factors contributing to stress among public secondary school teachers in Vihiga District, Kenya. *International Journal of Current Research*. Vol 3 (4), 190 – 193.
- Capel, S. A. (1987). The incidence of an influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Education Psychology*, 57, 279-288.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence, and work attitudes, behaviour and outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 788-813.
- Centre for Creative Leadership. (1994). [http:// www. Yahoo. Com/](http://www.Yahoo.Com/) (06.02.2007)
- Carson, K. D., & Carson, P. P. (1998). Career Commitment, competencies and citizenship. *Journal of Career Assessment*, 6(2), 195 – 208.
- Cetin, F. Basim, H. N. & Aydogan, O. (2011). The relationship between organizational commitment and burnout: A study on teachers. *Selcuk University Institute of Social Sciences* 25, 61-70.
- Cevent, C. (2005). *Teacher organizational commitment in educational organization* (Master Thesis). Trakya University, Edirne, Turkey.

- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, Vol. 21, 193-218.
- Chaplin, R. P. (1995). *Stress and job satisfaction*. A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473-490.
- Charbonneau, D., & Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90, 361-370.
- Cheng, Y. C. (2009) Teachers management and educational reforms. *Paradigm Shifts. Prospect*, 39. 69-89.
- Chee Kim Meng. (2008). Kualiti guru permulaan keluaran Institut Perguruan. Satu tinjauan dari perspektif pentadbir sekolah. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan. Jil 23*, 49-67.
- Cheng & Dornyei (2007). The use of motivation strategies in language institution. The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching. Vol 1* (1).
- Cherniss, C., & Adler, M. (2000). Promoting emotional intelligence in organizations: Make training in emotional intelligence effective. Alexandria, VA: *American Society For Training & Development*.
- Choi, N., Fuqua, D. R., & Newman, J. L. (2009) Exploratory and confirmatory studies of the structure of the Bem sex role inventory short form with two divergent samples. *Educational and Psychological Measurement*, 9, (4) 696 – 705.
- Christine M. B. (2001). *The effects of emotional intelligence in the training of novice teachers*. Dissertation Abstract, International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol 62 (5-A). 1797.
- Christien Karambut & Eka Afnan (2012). Analisis pengaruh kecerdasan emosi, stres kerja dan kepuasan kerja terhadap komitmen organisasional. *Jurnal Aplikasi Manajemen. Vol 6* (3)
- Chua Bee Seok., & Adi Fahrudin. (2000). Strategi daya tindak terhadap stres pekerjaan. *Prosiding Seminar Kepimpinan Akademik Dalam Pendidikan Guru Alaf Baru*, 79-99.
- Chua Yan Piaw (2006). Kaedah Penyelidikan. McGraw – Hill (Malaysia) Sdn. Bhd. Kuala Lumpur.
- Chua, Y. P. (2009). *Advanced research statistics: Regression test, factor analysis and SEM analysis*. Shah Alam: McGraw-Hill Education. ISBN: 978-983-3850-51-8.

- Chughtai, A., & Zahar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistan university teacher. *Applied H. R. M. Research, 11*, 39-64.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 32*, 197-209.
- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study. *British Journal of Guidance and Counselling, 34*, 231-244.
- Clarke, N. (2010). Emotional intelligence and its relationship to transformational leadership and key project manager competences. *Project Management Journal, 41*, 5-20.
- Coakes, S. J., Steed, L., & Ang., R. (2010). *SPSS version 17.0 for windows: Analysis without anguish*. Singapura: John Wiley & Sons.
- Cockburn, A. D. (1996). Primary teachers knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 399-410.
- Cohan, A. (1993). Organizational commitment and turnover; A meta-analysis. *Academy of Management Journal, 36*(5), 1140-1157.
- Cohen. L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research method in education* (6th ed). London: Routledge Falmer.
- Cooper, J. F. (1995). *A primer of brief psychotherapy*. New York: W.W. Norton & Company.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: Overview of the literature relating to coronary heart disease and mental health. *Journal of Occupational Psychology, 49*, 11-28.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York: Grosset/Putnam.
- Cooper, C. L., Sloan, S. J., & Williams, S. (1988). *Occupational stress indicator management guide*. Windsor: NFER-Nelson.
- Cresswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Crick, A. T. (2002). Emotional intelligence, social competence, and success in high school students. Unpublished master's thesis, Western Kentucky University, Bowling Green.

- Crombie, D. T., Lombard, C., & Noakes, T. D., (2011). Increasing Emotional Intelligence in Cricketers: An Intervention Study. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6, 69-86.
- Culverson, E. D. (2002). Exploring Organizational Commitment Following Radical Change: A Case Study Within The Parks Canada Agency. *Master Project paper of Arts in Recreation and Leisure Studies*, University of Waterloo, Ontario, Canada.
- Danna, K. Griffin, R.W. (1999). Health and well being in the workplace. A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, Vol. 25. p357.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- De Lange, A. H., De Witte, H & Notelars, G. (2008). Should I stay or should I go? Examining longitudinal relations among job resources and work engagement for stayers versus mover. *Work and Stress*, 22, 201 – 223.
- Dewenter, J., & Kruger, P. (2009). Primary teachers. *Psychology Buletin*, 78, 109-132.
- Dickey, D. (1996). Testing the fit of our models of psychological dynamics using confirmatory methods: An introductory primer. *Thompson (Ed.), advances in social science methodology*, Vol. 4, 219-227.
- Du, J., Song, Y., Liu, C., & Picken, D. (2007). Variance analyses of job satisfaction and organizational commitment vs demographic variables - a study on construction managers in Wuhan, in *Management Challenges in a Global World: Proceedings of the Sixth Wuhan International Conference on E-Business 2007*, Alfred University Press, Alfred, N.Y., 1332-1337.
- Dun, P (2002). *The impact of starting a new venture on entrepreneur and their family: Expectations, reality and willingness*. Presented at the Association for Small Business 2002 Annual Conference.
- Dunham , J. (1992). *Stress in teaching* (Second Edition), London: Roulledge.
- Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. London: Croom Helm.
- Dulewicz, V., & Higgs, M . (2000). Emotional Intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, vol 15, 341-373.
- Dua, J. K. (1994). Job stressor and their effects on physical health, emotional health and job satisfaction in a University. *Journal of Education Administration*, 32 (1), 59-78.
- Dzul Zabarrrod. (2009). *Kecerdasan emosi*. Pahang: Penerbitan Universiti Malaysia Pahang.

- Elias, M. J., Zinas, J. E., & Weisberg, R. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for Educators, Alexandria, VA: *Association for Supervision Curriculum and Development*.
- Eckola, J. H. (2007). A case study: The benefits and challenges of first year teacher induction as perceived by two first year teachers. Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3259717).
- Embry, R. C. (2002). *Teachers: A study has found not proof that state certified educators are more competent*. Retrieved December 12, 2003 from http://www.mdtaxes.org/new_stories/html.
- Emma, J., & Sarah, F. (2006). Individual contributory factor in teacher stress. The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 183-197.
- Esah Sulaiman. (2003). *Modul Pengajaran: Asas Pedagogi*, UTM, Skudai: Jabatan Asas Pendidikan, Fakulti Pendidikan.
- Evers, W. J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Falsafah Pendidikan Kebangsaan (1988). Pusat Perkembangan Kurikulum, Kementerian Pendidikan.
- Fantili, R. & McDougall, D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, 814-825.
- Farber, B. A. (1984). Teachers burnout assumptions, myths and issues. *Teachers College Record*, 86, 321-337.
- Faridah Karim & Zubaidah Aman. (1998). Implikasi burnout di kalangan guru terhadap sistem pendidikan. *Prosiding Seminar Isu-Isu pendidikan Negara*, November 26-27. Malaysia : UKM 317-333.
- Faridah Karim., & Zubaidah Aman. (1999). Peramal burnout di kalangan guru, faktor latarbelakang, tekanan di peringkat organisasi dan sokongan sosial. *Jurnal Pendidikan* 4, 13-23.
- Fatiha, S., Abd Razak, Z., & Shanina Sharatol, A. S. (2013). Novice teachers challenges and survival: Where do Malaysian ESL Teachers Stand. *American Journal of Educational Research*, vol 1 (4), 119-125.
- Fatimah Tambi. (2002). Pemilihan guru sebagai profesion: Minat terhadap kerjaya atau sebagai langkah pengalihan kerja. *Seminar Penyelidikan Pendidikan*. IBBM. Kuala Lumpur.

- Fauziah, M., Rahmah, M. R., Rohani, G., Rasimah, A., & Zabani, D. (2010). Teacher professionalization and organizational commitment: Evidence from Malaysia. *International Business & Economics Research journal.*, Vol 9 (2).
- Fernandez-Araoz, C. (2001). *The challenging of hiring senior executive. In the emotionally intelligent workplace*. C. Cherniss, & D. Goleman, (2001). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993), Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Education Research*, 63, 489-525.
- Firestone, W. A., & Resenblum, S. (1998). Building commitment in Urban High Schools: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 285-299.
- Flowers, C. (2006). Confirmatory factor analysis of scores on the clinical experience rubric: A measure of dispositions for preservice teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 478-488.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identity. A Multiperspective Study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219-232.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. (8th edition). Boston : Pearson/Allyn & Bacon
- Gardner, K. (1984). *The health of primary school teacher. New Zealand Journal of Education*, H. (1983). *Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Book.
- Gardner H. (1975). *The shattered mind*. New York: Knopf.
- Garson, G. D. (2009). *Structural equation modeling*. Dapatan kembali daripada <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/structur.htm#negativevariance>.
- Gay, L. R. (1992) . *Educational research: Competencies for analysis and application* (4th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Gelmen, R. B. (2008). Demographic and occupational correlates of stress and burnout among urban school teachers. *ProQuest Dissertation and Thesis*.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behavior associated with teachers stress. *Teaching and teacher Education*, 123, 624-640.
- Ghazali Osman. (1979). *An investigation on the sources of job satisfaction of Malaysian school teacher* (Doctoral dissertation). University of California.

- Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. Alexandria, Va: *Association for Supervision and Curriculum*.
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon
- Goddrard., & O'Brien. (2003). *Beginning teacher comments about pre-service education and their suggestions for future pre-service training programs. Paper at the Griffith Institute of Higher Education Conference, Brisbane, Australia.*
- Golemen, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Golemen, D. (1999). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books
- Golemen, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Golemen, D. (2000). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2007). *Emotional intelligence (why it can matter more than IQ)*. (Tran. B Seckin). Stanbul: Varlik yay.
- Gorard, S. (2001) *Quantitative methods in educational research: the role of numbers made easy*. London: Continuum
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1993). *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Greenberg, J., & Baron, R. A (2005). *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work*. Massachusets: Allin and Bacon.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Guleryuz, G., Guneu, S., E.M., & Asan, O. (2008) The mediating effects of job satisfaction between emotional intelligence and organizational commitment of nurses; A questionnaire Survey. *International Journal of Nurses Studies*, 45, 1625-1635.
- Gurol, O. (2008) *The relations between level of Emotional Intelligence of teacher in elementary school and their talents of dealing with stress* (Master Thesis). Yeditepe University, Istanbul, Turkey.

- Hailemariam, G., & Prasada, Rao. (2013). Job satisfaction and organizational commitment between academic staff and supporting. *Far East Journal of Psychology and Business*. Vol. 2 (1).
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Tatham R., L. (2010). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hair, J. F, Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Uppersaddle River, N. J.: Pearson Prentice Hall.
- Hair, J. F., Hult, G. T., & Sarstedt. M. (2013). *A primer on partial least squares structural equation modeling (Pls – Sem)*. Sage, Thousand Oaks.
- Hair, J. F., Black, B. C., Babin, B. J., Rolph, E. Anderson (2014). *Multivariate Data Analysis (7thEdition)*. Prentice Hall.
- Halimah Abdul Majid & Eow Yee Lee. (2012). Adakah pengambilan guru dalam kalangan pelajar cemerlang menjana pendidikan berkualiti. *Prosiding Konvensyen Kebangsaan Pendidikan Guru, 2012*.
- Hamideh, S., Mehrdad, M., & Hasan, S. (2012). The relationship between emotional intelligence and job stress. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*. Vol. 3 (5). 2752 – 2756.
- Hasegawa, H. M. (2013). *Factors influencing novice teacher retention in Hawaii public school*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, vol 73 (7-A) (E).
- Hayri, D. (2013). Physical education teachers organizational commitment. *Educational Research Review*, Vol 8 (5), 164-170.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., & Woodman, R. W. (1992). *Organizational behavior* (6th edition). St Paul: West Publishing Company.
- Helms, L. M. (2012). Beginning teachers, self efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Education Studies*, vol 38 (2), 189-207.
- Henson, R. K., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2004). Reporting practices and use of exploratory factor analyses in educational research journals: Errors and explanation. *Research in the Schools*, 11(2), 61-72.
- Henson, R., K. & Roberts, J., K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, (3), 393-416.
- Heron, J. (1992). *Feeling and person head*. SAGE Publications.

- Herzog, W., Boomsma, A., & Reinecke, S. (2007) The model size effect on traditional and modified tests of covariance structures. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3).
- Hockenbury, D., & Hockenbury, S. (2004). *Discovering psychology*. New York: Worth Publishers.
- Hrvind, H., Soofi, A. M., & Ruwaiya, S. (2013). A study of emotional intelligence among teachers: A case study of private educational Institutions in Muscat. *International Journal of Application or Innovation in Engineering of Management*, vol 2 (7).
- Huberman, M. (1989). On teachers career: Once over lightly with a broad brush. *International Journal of Education Research*, 13, 347-361.
- Hughes, C., & Dunn, J. (2002). 'When I say a naughty word'. A longitudinal study of young children's accounts of anger and sadness in themselves and close others. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 515-535.
- Hu, L., & Bentler, P. M., (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternative. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hung, C. C., & Huan, T. C. (2013). The effect of emotional intelligence on job satisfaction of vocational high school teachers. *Business and Information*. (Bali – July 7-9)
- Hussein Mahmood. (2005). Kepimpinan profesional: Satu utopia? *Pemimpin*, 5, 39-51.
- Ibrahim, T., & Marzuki, N. (2011). Kualiti guru permulaan: Pendekatan model persamaan struktural. *Prosiding Konvensyen Kebangsaan Pendidikan Guru, 2011*.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equation modeling: Fit indices, sample size and advance topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20, 90-98.
- Ilhan, A. (2011). The teacher level of emotional intelligence some of the demographic variables for investigation. *Educational Research and Reviews*, Vol 6(13), 786-792.
- Ilkay Ulutas & Esra Omeroglu (2012). Maternal Attitudes, Emotional Intelligence and Home Environment and Their Relations with Emotional Intelligence of Sixth Years Old Children. Available from: <http://www.intechopen.com/books/emotional-intelligence-new-perspectives-and-applications/maternal>.

- Ingersoll, R., & Smith, T. (2004). The impact of induction and mentoring on beginning teacher turnover in high and low poverty schools. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA (2004).*
- Institut Pendidikan Guru Malaysia, KPM (2011). *Pelan strategik Institut Pendidikan Guru Malaysia, 2011- 2015.* Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Ioannis, N. (2002) Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis, vol 10 (4), 327-342.*
- Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Emphaty and emotional intelligence. What is it really about. *International Journal of Caring Sciences. Vol. 1 (3), 118 – 123.*
- Ishak Sin. 2004. Apakah yang tertulis dalam khazanah tulisan ilmiah tentang tret, tingkah laku dan tindakan yang diperlukan untuk menjadi seorang pengetua yang berkesan. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan 14(1).* 1-17.
- Iskandar, Rohaty & Zuria. (2009). Kecerdasan emosi dan komitmen pekerjaan dalam kalangan pensyarah universiti di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Malaysia, 34(1), 173-186.*
- Islam, T., Ahmad, Z., Ahmed, I., Ahmad, A., Saeed, M., & Muhammad, S. (2012). Does compensation and demographical variable influence on teachers commitment and job satisfaction? A study of university of the Punjab, Pakistan. *International Journal of Business and Management, Vol 7 (4), 35 – 43.*
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology, 60(1), 25.*doi:10.1146/annurev. psych.60.110707.163539.
- Jamaluddin Yusof. (1990), 'Masalah Profesional Yang Dihadapi Oleh Guru Baru Dalam Proses Penyesuaian Di Sekolah', *Jurnal Pendidik Guru, Bil. 6,* 12-16.
- Johari Hassan & Noornazifah Md. Suandi. (2012). Kajian terhadap stres di kalangan guru sekolah rendah di zon Permas Jaya, Johor Baharu dari aspek personaliti. *Journal of Educational Psychology & Counselling, vol 5 (2012), 97-112.*
- John, M. C., & Taylor, J. W. V. (1999). Leadership Style, School Climate and Institutional Commitment of Teachers. *International Forum, 2 (1), 25-27.*
- Johnson, R., B., & Christensen, L. B. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches.* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jon, M. W., Randy, L., & De Simone, J. (2009). *Human resource development; 5th Edition,* New York: Cengage Learning.

- Johannsen, S. E. (2011). *An analysis of the occupational stress factors identified by certified teachers*. Electronic Theses & Dissertations. Education Administration Dissertation <http://hdl.handle.net/10518/3842>.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.
- Jurgen, P. (2013). Workload, stress and job satisfaction among Waldorf teacher. *Institute for Empirical Social Research*, vol 3 (2), 111-117.
- Justice, M., & Espinoza. (2007). Emotional intelligence and beginning teachers candidates. *Education*, vol 127 (4), 456-461.
- Kamaruddin Husin. (1995). *Dinamika ke sekolah dan bilik darjah*. Kuala Lumpur: Utusan Publication & Distributors Sdn Bhd.
- Kamarudin Haji Kacar. (1989). *Siri Pengurusan Pendidikan: Strategi Pentadbiran Pendidikan*. Kuala Lumpur: Teks Publishing Sdn. Bhd.
- Kamaruzaman Kamaruddin. (2007). Tekanan kerja di kalangan guru sekolah menengah. *Jurnal Kemanusiaan, Bil. 10*. Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Kauts, A., & Saroj, R. (2012). Study of teachers effectiveness and occupational stress in relation to emotional intelligence among teachers of secondary stage. *Journal of History and Social Sciences*, vol 3 (2).
- Keith, T. Z., Fine, J. G., Reynolds, M. R., Taub, G. E., & Kranzler, J. H. (2006). Higher-order, multi-sample, confirmatory factor analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children. Fourth edition: What does it measure? *School Psychology Review*, 35,108-127.
- Kelley, R., & Chaplan, J. (1993). How bell labs creates star performers, *Havard Business Review*, 71, 128-139.
- Kernbach, S., & Schutte, N. S. (2005). The impact of service provider emotional intelligence on customer satisfaction. *The Journal of Services Marketing*, 19, 438 - 444.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2006). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006 - 2010*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2012). *Pelan Strategik Interim, KPM 2011 – 2020*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2013). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.

- Kementerian Pendidikan Malaysia (2006). *Professionalisme readiness of novice teachers: Suggested training module*. UKM, Bangi: Penerbit Fakulti Pendidikan.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2005). *Penilaian latihan mengajar dalam program pendidikan guru di Malaysia*. Pulau Pinang: Jawatan Kuasa Penyelarasan Pendidikan Guru (JPPG) Malaysia, Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia.
- Khair Mohamad. (2014). *Perutusan tahun 2014 Ketua Pengarah Pelajaran Malaysia*, Kementerian Pelajaran Malaysia. Putra Jaya.
- Khan, R.M., Ziauddin, Jam, F.A. & Ramay, M. I.(2010). The Impacts of Organizational Commitment on Employee Job Performance. *European Journal of Social Sciences*, 15 (3), 292-298.
- Khani, M. K. & Lalardi, M. N. (2012). Emotional intelligence and organizational commitment between hotel staff in Tehran. *American Journal of Business and Management*, 1 (2), 54-59.
- Khatibi, H., & Hamdi, M. (2009). The relationship between job stress and organizational commitment in National Olympic and Paralympic Academy. *World Journal of Sport Sciences*, vol 2 (4), 272-278.
- Khosrow, N., Ramli, B., Zaidatol Akmaliah, L. P., & Khairuddin, I. (2012). An empirical investigation of lecturers organizational commitment in technical and vocational colleges in Iran. *Journal of Arts Sciences and Commerce*, Vol 3 (1).
- Kim, T. S. (2006). *Stres kerja di kalangan guru aliran teknik di Johor, Melaka dan Negeri Sembilan* (Tesis Sarjana). Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.
- Kiveshine, N., Christoff, J. B., & Christo, A. B. (2013). Causes of stress in public school and its impact on work performance of educators. *Journal of social sciences*, 34 (2), 177-190.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effect on teachers self – efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience and job stress. *Journal of Education Psychology*, 102, 741-756.
- Kline, R. B. (2010). *Principle and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press: New York.
- Knowles, G., & Cole, A. L. (1994). *Through preservice teachers' eyes: Exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Merrill.
- Komal, N. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *VIKALPA*, Vol 37 (2), April – Jun 2012.

- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kremenitzer, J. P., & Miller, R. (2008). Are you a highly qualified, emotionally intelligent early childhood educator? *Young Children*, 63 (4), 106-112.
- Krishnamurthy, M., & Varalakshmi, S. (2011). Emotional Intelligence a study with special reference to the employee of Salalah College of Technology. *International Journal of Research in Commerce and Management*, vol 2 (1), 27-34.
- Kronowitz, E. L. (2004). *Yoaur first year of teaching and beyond* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kumar, S., & Sharma, M. (2012). Convergence of Artificial Intelligence, Emotional Intelligence, Neural Network and Evolutionary Computing. *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 2, 141-145.
- Kyriacou, C. (1981). Social support and occupational stress among school teachers. *Educational Studies*, 7(1), 55-60.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978), Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Education Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. (1987). "Teacher stress and burnout: An international educational research,". *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C., & J. Sutcliffe. (1977). The prevalence of stress among teachers in medium size mixed comprehensive school. *Research in education*, 18, 75-79.
- Landa, S. A., Zafra, E. L., & Martos, M. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses. A questionnaire survey. *Int. J. Nurs Stud*, 45, 895.
- Liau, A. K., Liau, W. L., Teoh, G. B. S., & Liau, M. T. L. (2003). The case for emotional Literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*. 32, 51-66.
- Lau, P. S. Y., Yuen, M. T., & Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516.
- Leedy, P.D. & Jeanne Ellis Ormrod (2010). *Practical Research : Planning and design* (9 Edition). Pearson Education. Inc.

- Lemaire, J. (2009). Addressing teachers workload. *Education*, pp 6.
- Leslie, L. E. (2010). *Becoming a literacy teacher from teacher preparation through the first two years of literacy teaching*. Doctorial dissertation. Retrieved from Proquest Dissertation and Theses Database.
- Li, Y. X., Yang, X., & Shen, J. L. (2007). The relationship between teachers sense of teaching efficacy and job burnout. *Psychology Science (China)*, 30, 952 – 954.
- Ling, H. Oi. (2008). *Individual and systemic factors influencing secondary school teacher stress in Hong Kong*. ProQuest Dissertations and Theses.
- Lim., Tina, S.K., & Zorani Wati, A. (2010). Online inservice teachers professional development in Malaysia. A new possibility? *In Global Learn Asia Pacific, 17 May 2010, Penang, Malaysia*.
- Lim – Ng Ai Tee (1990). *Factors affecting teachers stress in secondary school*. Master Thesis. Unpublish. National University of Singapore.
- Linda, N. (2012) The relationship between the three components model of commitment, workplace stress and career path application to employees in medium size organization in Lebanon. *Journal of Organization Culture, Communication and Conflic, Volume 16*, no.1.
- Ling, H. Oi. (2008). *Individual and systemic factors influencing secondary school teacher stress in Hong Kong*. ProQuest Dissertations and Theses.
- Little, L .M., Simon, B. C., & Nelson, D. C (2007). Health among leader: Positive and negative affect, engagement and burn out, forgiveness and revenge. *Journal of ManagementStudies, Vol 44*, 245-260.
- Lokanadha, R., & Vijaya, A. (2013). Occupational stress of higher secondary teachers working in Vallore District. *International Journal of Educational Planning & Administration, vol 3 (1)*, 9-24.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of school improvement. *Journal of School Effectiveness and School Improvement, 9 (1)*, 1-27.
- Lynn T., & Catherine B. (2011). Understandingnew teachers professional identities through metaphor. *Teaching and Teachers Education. 27 (2011)*. 762-769.
- Madhu, G., & Manju, G. (2013). A study of the correlates of organizational commitment among secondary school teacher. *Issues & Ideas in Educational, Vol 1*, 59-71.
- Madiha, S. (2012). The impact of teachers collegiality on their organizational commitment in high and low achieving secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Journal of Studies in Education, Vol 2 (2)*.

- Madhu Viswanathan (2005). *Measurement error and research design*. SAGE.
- Mahaliza Mansor, Norlia Mat Norwani & Jamal @ Nordin Yunus. (2011). Inventori pembelajaran profesional: Pembinaan inventori, analisis faktor, kebolehpercayaan dan kesahan. *Seminar Majlis Dekan-Dekan Fakulti Pendidikan IPTA 2011*, Serdang: Fakulti Pendidikan, Universiti Putra Malaysia.
- Mahaliza Mansor. (2013). *Pembinaan model pembelajaran profesional berasaskan sekolah di sekolah menengah harian di Malaysia* (Tesis Dr Falsafah). Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim, Perak.
- Maharena, N., & Rathod, M. B. (2013). A study of emotional intelligence higher secondary school teacher of Madhya Pradesh. *Innovare Journal of Education, vol 1* (1).
- Maheswari, A. (2005). *Professional commitment of teachers*. Delhi: Gagenderp Pub.
- Mahmoud, G., & Seyed Ali, B. S (2012). Emotional intelligence and personnel organizational commitment. *Middle East Journal of Scientific Research, Vol 11* (8), 1100-1115.
- Majid, F. A. (2011). School – based assessment in Malaysia school: The concerns of the English teacher. *Journal of USA – China Education Review, 8* (10), 393-402.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika, 57*, 519 -530.
- Marisa, E. (2008). *Occupational stress and emotional intelligence: What is the role of perfectionism* (Doctorial dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database.
- Mariya, A., & Tahira, K. (2012). Demographic differences and occupational stress of secondary school teachers. *European Scientific Journal, Vol. 8*(5).
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 49*, 554-564.
- Maryam, M., Sayed, S. M., Davood, S. Z., & Abolfazi, B. (2013). The study of the effects of stress management program on transactional model constructs in Yaazd teachers of primary school. *European Journal of Experimental Biology, 3* (4), 188-193.
- Masako, K. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education, Vol 33* (Jul, 2013), 45-55.

- Maslow, A. H. (1950). Social theory of motivation. In M. Shore (Ed.), *Twentieth century mental hygiene: New directions in mental health* (347-357). New York, NY: Social Sciences.
- Matthew, J. H. (2003). *Knowledge management and innovation: How are they related*. In Trimbell Greg Eds. Proceedings KM Challenge, 2003, Knowledge Management Conference. Melbourne, Australia.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Matthews, G., Emo, A. K., Funk, G., Robert, R. D., & Sxhulze, R. (2006). Emotional intelligence, personality and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology Applied*, Vol. 12 (2), 96-107.
- Mathieu, J. and Zajac, D. (1990), "A review of meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment". *Psychological Bulletin*, Vol. 108 (2). 171-94.
- Mavroulis, G. J. (2013). The impact of mentor conversation on the classroom performance of novice teachers. *Dissertation abstracts. International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol 73 (7-A)*, 2013.
- Mayer, J.D., Dipaolo, M.T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Person, Asserss* 54, 772-781.
- Mayer, J. P., & Allen, N. J. (1991). "A three component conceptualization of organizational commitment; Some methodological". *Human Resource Management Review*, 1, 61-98.
- Mayer, J. D. & Salovey, P., & Caruso, D. (1999). *Competing model of intelligence. Handbook of human Intelligence*. New York: Cambridge.
- Mayer, J. D., Curaso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. 27(4); 267-298. (*Winner of the Mensa Education and Research Foundation and Mensa International Ltd, 2001, Award for Excellence in Research*).
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Coruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability. In R. Bar-on & J.D.A Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence*. New York: Jossey – Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J.Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J. D., Ciarrochi, J. (2001). *Emotional intelligence and everyday life: An introduction*. New York: Psychology Press.
- Mayer, J. D., & Cobb. (2000). Educational policy on Emotional Intelligence: Does it makes sense? *Educational Psychology Review*. Vol. 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63 , 503-517.
- Maynard, T. F. (1995). *Learning to teach and model of mentoring*. In Kelly, T., Mayes, A. (Eds), Issues in mentoring. London Routledge.
- Mazlan Aris. (2002). *Stres Kerja di Kalangan Guru Sekolah Rendah. Satu Kajian di Sekolah Rendah Kawasan Zon Tenggara, Kulai, Johor Darul Takzim* (Tesis Sarjana). Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.
- Mc Gowan, J., Gardner, D., & Fletcher, R. (2006). Positive and negative affective outcomes of occupational stress. *New Zealand Journal of Psychology*, Vol 35 (2), 92-98.
- Mc Kinney, S. E., Berry, R. Q., Dikerson, D. L., & Campbell, W. (2007). Addressing urban high-poverty school teacher attrition by addressing urban high poverty school teacher retention. Why effective teachers persevere. *Education Research and Review*, 3 (1), 1-9.
- Mc Mohan, B. (2007). Educational administrator, conception of whiteness, anti racism and social justice. *Journal of Education Administration*, vol 45 (6), 1684-1696.
- Mehtap, C., & Sadegul, A. A. (2005). Adaptation of an emotional scale of Turkish educators. *International Education Journal*, 6(3), 367-372.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M (1990). A review and meta analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 171 – 194.
- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miner, J. B. (1992). *Industrial and organizational psychology*. New York: Mc Graw Hill International Edition.
- Mishra, A. K., & Spreitzer, G. M. (1998). Explaining how survivors respond to downsizing: the role of trust, empowerment, justice, and work redesign. *Academy of Management Review*, 23(3), 567-588.

- Miskel, C. G. (1977). Principles attitudes toward work and co-workers. Situational factor, perceived effectiveness and innovation effort. *Educational Administration Quarterly*, 13(2), 51-57.
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2010). The role of EFL teachers emotional intelligence in their success. *ELT Journal Volume 64/ 4 Oktober 2010*: Doi: 10.1093/eh/ccpost.
- Mohd Ali, Ahmad & Razali (2011). *Kesediaan kemahiran dan kesedaran sosial guru-guru pelatih di IPG terhadap tugas-tugas guru di sekolah*: Kertas kerja dibentangkan di seminar Majlis Dekan-Dekan Pendidikan IPTA 2011, Universiti Putra Malaysia, Serdang, Selangor.
- Mohd. Azhar Abdul Hamid. (2008). *Panduan meningkatkan kecerdasan emosi*. Kuala Lumpur: PTS Profesional Publishing Sdn Bhd .
- Mohd Azhar Yahya (2007). Hubungan kecerdasan emosi dengan komitmen, kepuasan kerja dan tingkah laku warga organisasi. *Jurnal Psikologi Perkhidmatan Awam Malaysia*. Bil 2, 1 – 14.
- Mohd Hasidin Zainal. (1995). *Faktor ciri-ciri yang mempengaruhi stres guru. Kajian di kalangan kakitangan sumber kemahiran hidup sekolah menengah Negeri Johor* (Tesis Sarjana). Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.
- Mohd Majid Konting (2000). “*Kaedah Penyelidikan Pendidikan.*” Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd Nasrudin Basar, Fatimah Tambi, Ibrahim Mohamad & Nagalingam Karuppiah. (2009). Kualiti guru permulaan daripada perspektif pentadbir di sekolah rendah. *Jurnal Penyelidikan Guru, Jilid 4*.
- Mohd Kamal Mohd Ali. (2004). Kompetensi kecerdasan emosi: Pengalaman guru permulaan, *Prosiding Seminar Penyelidikan 2004*, Maktab Perguruan Keningau, Sabah.
- Mohd Nor Jaafar. (2008). Kajian Stres Guru Pelatih Praktikum KPLI J-Qaf. *Jurnal Penyelidikan, IPSAH*.
- Mohd Nor Jaafar. (2003). *Kepimpinan pengajaran, komitmen dan kepuasan kerja. Satu kajian perbandingan dan hubungan antara sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan*. (Tesis Dr Falsafah). Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.
- Mohd Najib Ghafar. (2000). Kestabilan emosi guru: Perbandingan antara pensyarah dan pelajar. *Jurnal Teknologi*, 32 (E), 1-10.
- Mohd Najib Abdul Ghafar, Azizi Yahya & Yusof Boon. (2002). *Kecerdasan emosi; Perbandingan pelatih perguruan ijazah pertama dan ijazah lanjutan* (Kajian jangka pendek). Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.

- Mohd Sani. (2007). Strategi menginstitusi program mentoring ke arah perkembangan kerjaya guru novis di Malaysia; 14th National Seminar on *Educational Leadership and Management*, Institut Aminudin Baki, Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Mokhtar Ahmad. (1998). *Tekanan kerja di kalangan guru sekolah menengah: Satu kajian di Daerah Kulim Bandar Baharu, Kedah Darul Aman* (Tesis Sarjana Sains). Universiti Malaysia Sarawak. Sarawak.
- Mondal, N. K., Paul, P. K., & Bondyapadhy, A. (2012). A study of emotional intelligence level between secondary school teachers. A study in Burdwan District in West Bengal. *International Journal of Social Sciences Tomorrow*, vol 1 (4), 1-6.
- Mondal, J., Shrestha, S., & Bhaila, A. (2011). School teachers: Job stress and job satisfaction, Kaski Nepal. *International Journal of Occupational Safety and Health*, Vol 1. 27-33.
- Moon, M. J. (2000). Organizational Commitment Revisited in New Public Management: Motivation, Organizational Culture, Sector and Managerial Grid. *Public Performance and Management Review*, 24(2), 174-194.
- Montes-Berges, B., & Augusto, J. M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric Mental Health Nursing*, Vol. 14 (2), 163-171.
- Morris & Steers. (1980). 'Influence on Organisational Commitment'. *Journal of Vocational Behaviour*, 17, 31-35.
- Morrow, P. C(1993). *The theory and measurement of work commitment*. JAI Pres, Greenwich.
- Mousavi, H. S., Yarmohammadi, S., Nosrat, B. A., & Tarasi, Z. (2012). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction of physical education teachers. *Scholars Research library, Annals of Biological Research*, Vol. 3(2) 780 - 788.
- Mowday, R.T., Porter, L.W., & Steers, R. M. (1982). *Employee organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L.W. (1976). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Moon. (2000). *Emotional Intelligence Test Available*: Didapati daripada http://aped.snu.ac.kr/cyberedu/cyberedul/eng_22-05.html 3/23/03.

- Moss, C. A. (2008). Power of the five elements: Path to healthy aging and stress resistance. Retrieved from <http://northatindiabooks.wordpress.com> on April 20, 2010).
- Mousavi, S.H., Yarmohammadi, S., Nasrat, A.B., & Tarasi, Z. (2012). The relationship between Emotional intelligence and job satisfaction of physical education teachers. *Annals of Biological Research*, 3(1), 736-745.
- Muchinsky, P. M. (1997). *Psychology applied to work*. (5th ed.), Pacific Groave: Brooks, Cole Publishing Company.
- Mullins, L. J. (1999). *Management and organizational Behaviour* (15th edition). Financial Times Management, London.
- Muhamad Idham, Zamri Muhamad & Melor Md. Yunus. (2010). Profil KE guru pelatih bahasa mengikut tahun pengajian: *GEMA Online Journal of Language Studies*, Volume 10(2), 2010.
- Muhamad Kasim & Hamimah Naim. (2011). *Persepsi guru permulaan lepasan IPG Kampus Tun Hussein Onn terhadap keberkesanan program KPLI*. Prosiding Konvensyen Kebangsaan Pendidikan Guru.
- Muhammad Mustapha. (1995). Mewujudkan kerjaya guru yang menarik, *Seminar Kebangsaan Pendidikan Guru*, Allson Klana Resort, Seremban, Negeri Sembilan, 13-15 Mac.
- Murray, B. (1998). *Does emotion intelligence matter in the workplace? APA Annual Convention*. 29(7). (on-line). Diperolehi daripada: <http://www.apa.org/monitor/jul98/emot.html>.
- Mustapa Kasim. (1995). "Guru siswazah: Kajian kes Unversiti Sains Malaysia". *Prosiding Seminar JKLKU ke 9*. Bangi : Fakulti Pendidikan UKM. 138-146.
- Naik, B. K. (2011). *Occupational stress of Anganwadi Teachers in Kuppam Mandal*. Unpublished M. Ed, Dissertation, Dravidian University, Kuppam.
- Naidoo, K. (2012). *Stress management and its impact on work performance of education in public school in Kwa Zulu Natal*. (Doctoral thesis). Potchefstroom, North West University.
- Naidoo, S., & Pau, A. (2008). Emotional intelligence and perceived stress. *Vol. 63* (3), 148-151.
- Nasir Al-Khahtani (2012). An exploratory study of organizational commitment, demographic variables job and work related variables among employees in Kingdom of Saudi Arabia. *Online International Interdisiplinary Research Journal*. Vol 2 (II).

- Najeemah Yusof (2012). School climate and teachers commitment: A case study of Malaysia. *International Journal of Economics Business and management Studies, Vol 1(2)*, 65 – 75.
- Nasser Al-Khahtani (2012). An exploratory study of organizational commitment, demographic variables job and work related variables among employees in Kingdom of Saudi Arabia. *Online International Interdisciplinary Research Journal. Vol 2 (II)*.
- National Center for Educational Statistics (1999). *Teacher quality: a report on the preparation and qualification of public school teacher*. Washington. D.C: Department of Education.
- Newton, D. P., & Newton L. D. (2001). “What heads and student teacher think matter”. *Research in Education*, 66, 54-64.
- Nelson & Quick (2006). *Organizational behaviour, foundation, realities and challenges* (5th edition). Mason: Thompson South-Western.
- Neo. R. (2004). *Fundamental of human resource management*. New York: Mc Graw-Hill
- New Storm. (2007). *Organizational behavior – human behavior at work* (12th edition). New York: Mc Graw Hill, International Edition.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education, Vol.26* (3), 293-306.
- Nikolaou & Tsaosis (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis, Vol. 10* (4). 327 – 342.
- Nini Hartini. A., Norlalila. H. Y., & Norfadzilah. A. R. (2014). Assessing emotional intelligence factors and commitment towards organizational change. *International Journal of Social Science and Humanity, Vol. 4* (1), January 2014.
- Noe, R. M., & Monday, R. W. (1996). *Human resource management*. (6th Ed). London: Prentice Hall International.
- Norhayati Ahmad. (2003). *Kecerdasan emosi dan hubungannya dengan pencapaian akademik* (Tesis Sarjana). Universiti Utara Malaysia, Kedah.
- Noraini Idris (2010). *Penyelidikan dalam pendidikan*. McGraw-Hill (Malaysia Sdn Bhd). Kuala Lumpur.
- Norasmah Othman, Mohammad Sani & Zamri Mohamad. (2007). *Penyelidikan pendidikan guru novis. Profesional Guru Novis Modul Latihan*. Edisi kedua m.s. 1-24, Fakulti pendidikan UKM.

- Noriah Mohd Ishak. (2005). Kepintaran emosi di kalangan pekerja di malaysia. *Prosiding IRPA-RMK – 8 Kategori EAR*, jilid 1, 184-187.
- Noriah Mohd Ishak, Siti Rogayah Ariffin & Syed Najmudin. (2003). Hubungan antara faktor kecerdasan emosi, nilai kerja dan prestasi kerja dalam kalangan guru Maktab Rendah Sains Mara. *Jurnal Teknologi*, 39 (E), 75-82.
- Noriah Mohd Ishak, Zuria Mahmud, & Siti Rohayah Ariffin. (2006). Emotional intelligence of malaysian teachers: Implications on workplace productivity. *International Journal of Vocational Education and Training*, 14 (2), 8-24.
- Nor Safinaz (2003) *Konsep sendiri dan kepuasan kerja di kalangan penguatkuasa*. Tesis Sarjana, Tidak diterbitkan, Universiti Teknologi Malaysia.
- Noorhafaiza Herliani Adey & Ferlis Bahari. (2010). Hubungan antara kecerdasan emosi, kepuasan kerja dan komitmen terhadap organisasi. *Jurnal Kemanusiaan, bil. 16*, Disember 2010.
- Noor Azzuddin Abdul Aziz. (1990). *Hubungan antara tekanan kerja, kepuasan kerja dan kecenderungan untuk berhenti kerja di kalangan guru-guru KBSM di kawasan bandar* (Latihan Ilmiah B.SC). Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Selangor.
- Norzihan Ayob, Ferlis Bahari, & Beddu Salam. (2008). Burn out dan komitmen terhadap organisasi di kalangan jururawat hospital. *Jurnal Kemanusiaan, bil 12*.
- Noura El-Gharib, M, Sanaa Abd, E.A., Harisa, M., & Hoda Wadie. (2010). Relationship between occupational stress and organizational commitment among nurses in Port Said City Hospital. *Zagazig Nursing Journal, Vol. 6* No. 11.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O' Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Polack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A . (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818 .
- OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teacher. *Australian Journal of Teacher Education*. Retrieved from <http://www.oecd.org/searchresult/0.3400,en 2649 201185 11111,0>.
- OECD. (2013). *Teachers for the 21st century: Using Evaluation to Omprove Teaching*. OECD Publishing.
- Ogińska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18, 167-175.

- O'Malley, H., & Durkin, M. (2000). *Creating commitment*. Canada: John Willey & Sons. Inc.
- Oshabegini, T. (2000). Gender differences in the organizational commitment of university teachers. *Women in Management Review*, 15 (7), 331-343.
- Othman, N., Mohamad, Z., & Ibrahim, M. S (2008). *Profesional guru novis: Model latihan*. Terbitan Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Palumbo, A., & Sanacore, J. (2007). Classroom management: Help for the begining secondary school teacher. *The Clearing House*, 81(2), 67-70.
- Parkers, G. M. (1990). *Team players and teamwork*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on students achievement in American High Schools. *Educational Research And Evaluation*, 11 (5), 461-485.
- Parker, G. M. (1990). *Team players and teamwork*. San Francisco, CA: Jossey - Bass.
- Paul, P. K., Mondal, N. K. & Bandyopadhyay. (2012). A study of emotional intelligence level between secondary school teachers: A study in Burdwan District in West Bengal. *International Journal of Social Sciences Tomorrow* 1 (4), 1-6.
- Paulse, J. (2005). *Sources of occupational stress for teachers with specific reference to the inclusive education model in the Western Cape* (Doctoral Dissertation). University of the Western Cape.
- Payne, M. A., & Furnham , A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150.
- Pelan Strategik IPGM, 2011 – 2015. (2011). Institut Pendidikan Guru, Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia. (2013). Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V., Pérez-González, J. C., Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, Vol. 21(1), 26-55.
- Pillay, H., Goddard, R., & Lynn, A. (2005). Well-being, burnout and competence: Implication for teacher. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33.

- Plunkett, Warren R., & Attner, Raymond, F. (1997). *Introduction to management* (4th ed). Boston: PWS-Kent.
- Pogodzinki, B. M. (2010). Collective bargaining and human resources policies. Effects on mentoring and commitment level of novice teachers. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, vol 70(10-A), 3724.
- Pool, C. R. (1997). Up with emotional health. *Educational Leadership*, 54(8), 12-14.
- Polloway, E. A., Patton J. R., & Serna. L. (2001). *Strategies for teaching learner with special needs*. 7 Editions. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall Inc.
- Poom, K., & Mathew, S. (2013). Reflecting others and own practice: An analysis of novice teachers reflection skill. *Reflective Practice*, vol 14 (3), 420-434.
- Poornima, R. (2010). *Emotional intelligence, occupational stress and job satisfaction of special education teachers*. Unpublished PhD Theses, Dravidian University, Kuppam.
- Powell, W., & Powell, O. (2010). *Becoming an emotional intelligence teachers*. California: Corwin.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731
- Rabenhorst, Greg, A. (2012) The mediating effects of work related stress on mentoring functions and job attitude: A comparison of general and special educations teacher (Dissertation Abstracts). *International Section A, Humanities and Social Sciences*, vol 73 (6-A).
- Rahyu, I. (2009). *Evaluation of emotional intelligence according to individual differences* (Master Thesis). Universiti Utara Malaysia, Sintok, Kedah.
- Ramakrishna. (2013). A comparative study of emotional intelligence between male and female training college employees. *Variorum Multi – Disciplinary e – Research Journal*, vol 04 (1), August 2013.
- Rangriz,. Hassan,. Mehrabi., & Javad. (2010). The relationship between Emotional intelligence, organizational commitment and employees performance in Iran. *International Journal of Business*, Vol. 5 (8), 50.
- Rajas, V., & Kleiner, B. (2000). The art and science of effectives stress management. *Management Research News*, Vol 23,103-106.
- Renord, L. (2003). Setting new teachers up for failure or success. *Educational Leadership*, 60(8), 62-64.

- Rievera, B. (2003). *An across contexts comparison of emotional competencies*. EdD Dissertation, Case Western Reserved University, Cleveland, Ohio.
- Reyes, P. (1990). *Organizational commitment of teacher in P. Reyes (Ed), Teacher and their workplace: Commitment, perfomance and productivity*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robbins, S. P. (2005). *Essentials of organizational behavior* (7 ed.). Translated by: Parsayan, A., & Arabi S.M, Cultural Research Bureau, Tehran.
- Robbin, S. P. (1996). *Organizational behavior* (7th ed.). Prentice Hall International.
- Robbin, S. P., & Judge, T. A. (2007). *Organizational behavior* (12th edition). Prentice Hall International.
- Robert, K. C. (1997). *Emotional intelligence in leadership and organization*. New York: Harper Collins College Publisher, Inc.
- Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-Day, M. L., Near, J. P., Baldwin, T. T., Rubin, R. S., & Bommer, W. H. (2007). Emotional intelligence and individual performance: Evidence of direct and moderated effects. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 399-421.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Ronald, F. C. Jae Min, C. & Seung Hyun Kim. (2009). Job satisfaction, organizational commitment and contextual performance: Examining of work status and emotional intelligence among private club staff members. *International CHRIE Conference Refereed Track*.
- Rosli Yaakob. (2006). Sosialisasi guru permulaan: Kertas kerja dibentangkan dalam kolokium guru permulaan anjuran Bahagian Pendidikan Guru (KPM). 14-16 November 2006.
- Ross, M. R., Powell, S. R., Elias, M. J. (2002). New roles for svhool psychologist: Addressing the social and emotional learning needs of students. *School Psychology Review*, Vol. 3.
- Rosmawati Abdullah. (1999). *Tekanan kerja di kalangan guru-guru di sekolah menengah serta punca dan faktor kerja dan bukan kerja*. Kertas projek yang tidak diterbitkan. Universiti Putra Malaysia, Serdang, Selangor.
- Roulston, K., Legette, R., & Womack, S. T. (2005). Beginning music teachers perceptions of the transition from university to teaching in school. *Music Education Research*, 7(1), 59-82.
- Rowsey, R. E., & Levy, T. C. (1986). Perceptions of Teachers' Salaries and Non-Salary Benefits. *Journal of Teacher Education*, 37, 42-45.

- Rupinder, K., Lalita, K., & Aarti, S. (2013). Job stressing among college teachers in Doaba region of Punjab. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*. Vol 2 (3).
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 1091-1100.
- Sala, F. (2002). Do programs designed to increased emotional intelligence at work-work?. From <http://www.eiconsortium.org/>.
- Salami, S. O. (2008). Demographic and psychology factor predicting organizational commitment among industrial workers. *Antropologist*, 10, 31-38.
- Samaneh, A., Ali Reza, K., & Abdolrahim, N. E. (2011). Emotional intelligence and organizational commitment: Testing the mediatory role of occupational stress and job satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol 29 (2011), 1965-1976.
- Samir, K. L., & Ravi. K. (2013). Emotional intelligence of secondary school teacher in relation to their profesional development. *Asia Journal of Management Sciences and Education*, vol 1 (1).
- Schumacker, R., E. & Lomax, R., G. (2010). *A beginner's guide to structural equation*. Lawrence Erlbaum Associates Incorporated.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2002). Incorporating emotional skills in a college transition course enhances student retention. *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 14, 7-21.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte, N. S., John, M. M & Einer, B. T. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, Vol 5 (1), 56-72.
- Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. New York: Harper and Row.
- Sekaran, U. (2005). *Research method for business: A skill building approach*. New York : John Wiley & Sons Inc.
- Sekaran Doraisamy. (2007). *Hubungan tekanan kerja dan kepuasan kerja di ibu pejabat Jabatan Kerja Raya Malaysia* (Tesis Sarjana). Universiti Utara Malaysia, Sintok, Kedah.
- Sen,S. (2008). *Executives and the stress factor*. The Icfai University Press. p. 39 – 44.

- Seyyed Hussein., & Saeed, Y. (2012). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction of physical education teacher. *Annals of Biological Research*, 3(2), 780-788.
- Sheaskin., D. (2007). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (4th ed.). Boca Raton: Chapman & Hall.
- Shevata, S., & Sunita, D. (2012). Organizational commitment: Review and analysis. *VIVECHAN International Journal of Research*, vol 3, 2012.
- Shiv, K., & Yogesh. S. (2012). A study of relationship between emotional intelligence and stress among teachers in management institute in Jakarta. *A Journal of Science and Management*, Vol 1 (1), 2012.
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teacher commitment. *Journal of Educational Research*, 91 (4), 229-239.
- Siti Rohani Md Sharif. (1991). *Pengaruh faktor sekolah ke atas tekanan guru* (Tesis Sarjana). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Slaski & Cartwright. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance, *Stress and Health*, 19(4), 233-239
- Sjöberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6, 79-95.
- Skovholt, T. & D'Rozario, V. 2000. Portraits of outstanding and inadequate teachers in Singapore: The impact of emotional intelligence. *Teaching and Learning*. 21(1), 9-17.
- Smilansky, J. (1984). External an internal correlates of teacher satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92
- Smith, E. (2010). Under achievement, failing youth and moral panics. *Evaluation & Research in Education*, vol 23(1), 37-49.
- Skovholt, T., & D' Rozario, V. (2000). " Portraits of outstanding and inadequate teacher in Singapore: The impact of emotional intelligence". *Teaching and learning*, 21 (1), 9-17.
- Song, L. J., Huang, G., Peng, K., Law, K., Wong, C., & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137-143.
- Spence, G., Oades, L. G., & Caputi, P. (2004). Trait emotional intelligence and goal self-integration: important predictors of emotional well- being. *Personality and Individual Differences*. Vol. 37, 449-461.

- Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Person, C. A. (2002). Am i doing what i am supposed to be doing? Mentoring novice teacher through the cencertainties and challenges of their first years of teaching. *Mentoring & Tutoring* , 10 (1), 71-81.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administration Science Quarterly*, 22, 45-56.
- Stolz, P. G. (2000). *Adversity quotient work: Make everday challenges the key to your success putting the principles of AQ into action*. New York: Haxper Collins.
- St. Amour, D. (2000). Navigating Through Organizational Change. *CMA Management*, 74 (5), 16-17.
- Steven, C. (2013). *The influence a distributed leadership process has on high school novice teacher induction experiences*. Disertation Abstracts International. ProQuest Imformation & Learning.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Education evaluation and decision making*. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Sue, A. R., Kell, R. P., & Yijie, C. (2006). Coping with stress: An investigation of novice teacher stressor in elementary classroom. *Education*, vol 128 (2).
- Sufean Hussin. (1993). *Pendidikan di Malaysia: Sejarah, sistem dan falsafah*. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Sulaiman, A., & Shaikh, F. (2006). Emotional Intelligence at Work: links to conflict and Innovation. *Employee Relations*, 29 (2), 208-220.
- Suruhanjaya Perkhidmatan Pelajaran (2012). *Laporan Persidangan Perkhidmatan Pendidikan*. Putrajaya: Jabatan Perdana Menteri.
- Susanto, A. B. (1998). *Tinjauan Pendidikan Tinggi dalam memasuki melenium ketiga; Renungan beberapa aspek pembaharuan dunia pendidikan*. Universiti Atma Jaya. Yogyakarta, Indonesia.
- Sweeny. S. (2008). *Transform stress in to strength. Getting control of your life*. Enum Claw. WA: Annotation Press.
- Sy, T., Tram, S., & O'Hama, L. A.,. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*. 68, 461-473.
- Syed Sofian Salim & Rohani Nasir. (2010). Kesan kecerdasan emosi ke atas tekanan kerja dan niat berhenti kerja profesion perguruan. *Jurnal Bangi*, Jilid 5(1), 53-68.

- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistic*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taiwo, K.O. (2003). Employee commitment as affected by locus of control and leadership behavior. *Journal of psychology*
- Tajulashikin, J., Fazura, N., & Burhan, I. (2013). Faktor-faktor penentu stres dalam kalangan guru: Sekolah rendah Mubaligh di Kuala Lumpur. *Jurnal Kurikulum dan Pengajaran Asia Pasifik. Bil 1 (2) April 2013*.
- Tan Huat Chye. (1996). *Tekanan kerja di kalangan guru SJKC dalam daerah Gombak* (Tesis Sarjana). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Tan Hui Leng. (2005). *Kualiti guru lepas ijazah lulusan MPIK: Beberapa isu*. Didapati dari www.mpbl.edu.my/inter/penyelidikan/seminarpapers/2005.
- Tan Sri Muhyidin Yassin. (2014). *Majlis perutusan tahun 2014*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Tan Sri Muhyidin Yassin. (2013). *Program himpunan guru muda 1 Malaysia (GM1M)*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Tan Sri Muhyidin Yassin. (2012). *Majlis dialog nasional pendidikan negara*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Tang Keow & Abdul Ghani Kanesen Abdullah. (2006). Budaya organisasi dan komitmen guru dalam pelaksanaan pengurusan kualiti menyeluruh di sekolah menengah zon bukit Mertajam. *Jurnal Teknologi. Vol 45(E),17-28*.
- Tayebeh, S., & Raheleh, N. (2013). The study of relation between teacher personality type and job satisfaction. (A case study of school teacher in Busher Province). *Journal of Basic Application Sciences. 3 (1), 704 – 708*.
- Telena, W. (2000). *A survey of mentor/mentee activities in beginning teacher induction programs in Region XI* (Doctoral dissertation). University of North Texas, Texas.
- Thorndike R. L. & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin, 34, 275-284*.
- Tischler L, Biberman J, McKeage R. 2002. Linking emotional intelligence, spirituality and work- place performance: Definitions, models and ideas for research. *Journal of Managerial Psychology 17(3), 203–218*.
- Tracie, S. (2009). *Assessing the relationship between emotional intelligence and organizational commitment among early childhood educator*. ProQuest Dissertations and Thesis.

- Trent, L. M. Y. (1997). Enhancement of the school climate by reducing teacher burnout: Using an invitational approach. *Journal a Invitational Theory and Practice*, 4 (92), 103-114.
- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research*. Vol. 31, 52-58.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Session 13.82: April 2, 2002. New Orleans, La.*
- Tseng, C. C. (2010). *The effects of learning organization practices on organizational commitment and effectiveness for small and medium-sized enterprises in Taiwan*. (Doctoral Dissertation). The University of Minesota.
- Tuckman, B. W & Waheed, M. A. (1981). Evaluation an individual science programme for community college student. *Journal of Research in Science Teaching*, 18, 489-495.
- Turkey, N. T. (2012). Teachers job satisfaction and organizational commitment in Turkey, *I. J. E. M. S*, vol. 4(2), 250-265.
- Ullman., & Bentler, P. M. (2004). *Structural equation modeling*. In: Hardy , Bryman A, editors, Handbook of Data Analysis. Sage: London.pp 431-458.
- Ulvik, M. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, vol 25. (6), 835-842.
- Ugboro, I., & Obeng, K. (2001). Managing the after maths of contracting in Public Transit Organizations: Employee perception of job security, organizational commitment and trust. Report to the United State Department of Transportation, August.
- UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action. *World Education Forum Dakar*, Senegal, 26 – 28 April, 2000.
- Unit Perancang Ekonomi. (2012). Rancangan Malaysia Kesepuluh 2011-2015. Putrajaya: Jabatan Perdana Menteri.
- Ural, Z., & Ural, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches at elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5 (2), 41-57.
- Vandana, G., & Sharda (2013). A study of occupational stress among senior secondary school teacher in relation to their effectiveness. *International Indexed and Refereed Research Journal*. Vol. IV, Issue 40.

- Vanderslice, R. (2010). ABC's of keeping the best attrition, burnout and climate; *Childhood Education*, 6 (5), 298-302.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Velnampy, T., & Aravintham, S. A. (2013). Occupational stress and organizational commitment in private banks. A Sri Lankan expertise. *European Journal of Business Management*, Vol. 5 No. 7.
- Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2001). *Educational research: A guide to the process*. (2nd ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wan Ashiba, W. I. (2003). *Kecerdasan emosi di kalangan guru sekolah menengah berasrama penuh dan sekolah harian* (Tesis Sarjana). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Wan Mohd Nasir Wan Abdul. (2002). *Faktor-faktor stres pekerjaan pensyarah politeknik. Satu kajian kes di Politeknik Sultan Abdul Halim Muazam Shah* (Tesis Sarjana). Universiti Utara Malaysia, Sintok, Kedah.
- Wechsler, D. (1940). Non intellectual factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Whyte, W. (2002). *The organization man*. University of Pennsylvania Press, United State of America.
- Wiersma, W., & Jurs. (2009). *Research method in education*. An introduction: MA Pearson.
- William, I. R. (2013). The impacts of induction/mentoring on job satisfaction and retention of novice teacher. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, vol 74 (1A) (E).
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-74.
- Worrall, L., Cooper, C. L., & Campbell- Jamison, F. (2000). The impact of organizational change on the public sector manager. *Personnel Review*, 29(5) 613-636.
- Yaacob Ismail. (2003). *Peranan dan masalah kerjaya guru-guru sains lulusan Diploma Sains serta Pendidikan* (Tesis Sarjana). Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.
- Yaakob Daud (2007). *Budaya sekolah rendah: Hubungannya dengan kepimpinan, komitmen organisasi dan pencapaian akademik*. Tesis Doktor Falsafah, tidak diterbitkan. Universiti Sains Malaysia.

- Yahya Don. (2009). *Korelasi pengaruh kompetensi emosi terhadap kepemimpinan sekolah: Perbandingan antara sekolah berkesan dengan sekolah kurang berkesan* (Tesis Doktor Falsafah), Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Yahaya Mahmood & Donna Ng Li Eng. (2001). Tahap dan peranan kecerdasan emosi di kalangan pelajar-pelajar remaja di bangku sekolah. *Jurnal Psikologi dan Pembangunan Manusia*, 17: 35 – 58.
- Yahzanon & Yusof Boon. (2011). Tahap kecerdasan emosi dan hubungannya dengan komitmen guru dalam bekerja kalangan guru mata pelajaran teras tahun enam. *Journal of Edupres, Volume 1*, 187-196.
- Yahyazadeh – Jeloudar, S., Yunus, A.S., Md Roslan, S., & Nor, S (2011). Teachers emotional intelligence and its relation with classroom discipline strategies based on teacher and students perception. *Journal of Psychology*, 2 (2), 95-102.
- Yang, J., & Mossholder, K. W. (2004). Decoupling task and relationship conflict: the role of intragroup emotional processing. *Journal of Organizational Behaviour*, 25(5), 589-605.
- Yocum, R. (2006). *The moderating effects of narcissism on the relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, moral reasoning, and managerial trust*. Seattle Pacific University, Department of Graduate Psychology.
- Yu-Chi Wu. (2011). Job stress and job performance among employees in the Taiwanese finance sector: the role of emotional intelligence, *Social Behavior and Personality*, 39(1), 21-32.
- Yusof Boon & Tumirah Jemon. (2011). *Pelaksanaan program guru permulaan di sekolah kebangsaan zon Skudai*. Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.
- Yusof Ahmad (2008). Masalah kesediaan guru permulaan: Sekolah perlu memainkan peranan utama untuk menyelesaikannya. *Jurnal Penyelidikan IPSAH*. Jilid 12.
- Yousef, D. A. (2002). Job satisfaction as a mediator of the relationship between role stressor and organizational commitment. A study from an Arabic perspective. *Journal of Managerial Psychology*, Vol 17, 250-266.
- Yurtsever, G. (2003). Measuring the moral entrepreneurial personality. *Social Behavior and Personality*, 31, 1-12.
- Zainal Aalam Hassan (2012). *Kepentingan unjuran dalam pengambilan pegawai perkhidmatan pendidikan secara pasaran terbuka*. Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar. KPM. Putra Jaya.

- Zakiah Arshad. (2003). *Stres kerja di kalangan guru-guru sekolah rendah: Satu kajian di zon bandar, Kota Tinggi, Johor* (Tesis Sarjana). Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.
- Zakiah, S., Fatemeh, A., & Mahmud, A. (2013). The effects of labors EI on their job satisfaction, job performance and commitment. *Iranian Journal of Management Studies*, 6 (1), 29-45.
- Zamri Mahmud, Norasmah Othman & Mohammad Sani Ibrahim. (2007). *Profesionalisme guru novis: Model Latihan*, Edisi Kedua, Bangi: Penerbitan Fakulti Pendidikan, UKM.
- Zeynep, K., Semra, G., Mehmet, A., & Salih, G. (2012). Analysis of the relationship between emotional intelligence and stress caused by the organizational. *Business Intelligence Journal*, Vol. 5, 2.
- Zuraidah Abdul Majid. (2001) Masalah-masalah profesionalisme guru-guru permulaan di sekolah-sekolah menengah Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur. Kertas kerja dibentangkan dalam *Seminar Nasional ke-10 Pengurusan dan Kepemimpinan* di Institut Aminuddin Baki, Genting, Pahang.