

KESEJAHTERAAN PSIKOLOGI DALAM KALANGAN GURU PELATIH: SOROTAN LITERATUR SISTEMATIK TENTANG TAHAP, FAKTOR BERKAITAN DAN IMPLIKASI TERHADAP PENDIDIKAN GURU

Psychological well-being among pre-service teachers: A systematic literature review of levels, associated factors and implications for teacher education

Zainab Binti Ismail¹

Rahimi Che Aman^{2*}

¹ Jabatan Ilmu Pendidikan, Institut Pendidikan Guru Kampus Pulau Pinang, 11700 Gelugor, Pulau Pinang, Malaysia. (E-mail: zainabismail1208@gmail.com)

² Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM, Pulau Pinang, Malaysia.

(E-mail: rahimi@usm.edu.my)

*Corresponding author: rahimi@usm.edu.my

Article history

Received date : 15-8-2026

Revised date : 16-8-2026

Accepted date : 15-10-2026

Published date : 20-10-2026

To cite this document:

Ismail, Z., & Che Aman, R. (2026). Kesejahteraan psikologi dalam kalangan guru pelatih: Sorotan literatur sistematik tentang tahap, faktor berkaitan dan implikasi terhadap pendidikan guru. *Journal of Islamic, Social, Economics and Development (JISED)*, 11 (87), 213 – 227.

Abstrak: Kesejahteraan psikologi merupakan aspek penting dalam pendidikan guru kerana guru pelatih berhadapan dengan tuntutan akademik, pengalaman praktikum, pembentukan identiti profesional dan penyesuaian terhadap peranan keguruan. Sorotan literatur sistematik ini bertujuan mengenal pasti ciri kajian, tahap dan dimensi kesejahteraan psikologi, faktor yang berkaitan serta implikasinya terhadap pendidikan guru. Carian dilaksanakan pada 26 September 2026 melalui Scopus, Web of Science Core Collection dan OpenAlex bagi artikel yang diterbitkan antara tahun 2016 hingga 2026. Proses pemilihan kajian dilaporkan berdasarkan PRISMA 2020, manakala laporan yang berkaitan dengan kajian yang sama disatukan pada tahap kajian bagi mengelakkan pengiraan berganda. Kualiti metodologi dinilai pada tahap kriteria menggunakan Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) 2018. Daripada 272 rekod yang dikenal pasti, sebanyak 49 laporan yang mewakili 46 kajian empirikal yang berbeza dimasukkan dalam sintesis. Lebih separuh daripada kajian diterbitkan antara tahun 2024 hingga 2026, dengan Türkiye merupakan konteks kajian yang paling dominan. Majoriti kajian menggunakan pendekatan kuantitatif, khususnya reka bentuk keratan rentas analitik atau kajian perkaitan, manakala 44% menggunakan instrumen Ryff, instrumen berasaskan Ryff atau ukuran enam domain yang menyerupai model Ryff. Penilaian MMAT menunjukkan bahawa aspek pengukuran secara umumnya dilaporkan dengan lebih kukuh, manakala keupayaan sampel mewakili populasi, kelengkapan data hasil dan kawalan terhadap pemboleh ubah lain yang boleh mempengaruhi dapatan menunjukkan pelaporan yang lebih terhad. Dapatan menunjukkan variasi yang ketara dalam tahap kesejahteraan psikologi yang dilaporkan. Kebanyakan kajian tidak mengkategorikan kesejahteraan psikologi secara keseluruhan sebagai rendah, sederhana atau tinggi, manakala pola bagi enam dimensi kesejahteraan psikologi turut berbeza mengikut konteks kajian. Faktor yang paling kerap

dikaitkan dengan kesejahteraan psikologi melibatkan sumber intrapersonal, identiti dan efikasi profesional, sokongan sosial serta pengalaman pendidikan dan praktikum. Hanya satu kajian dari Malaysia dikenal pasti, manakala tiada intervensi berasaskan Solution-Focused Brief Therapy ditemui dalam korpus akhir. Secara keseluruhannya, sorotan ini menunjukkan keperluan terhadap penyelidikan tempatan yang lebih kontekstual, penggunaan reka bentuk longitudinal atau kuasi eksperimen yang lebih kukuh, serta pembangunan intervensi yang berasaskan teori dan memetakan mekanisme perubahan kepada dimensi kesejahteraan psikologi secara jelas.

Kata Kunci: kesejahteraan psikologi; guru pelatih; pendidikan guru; Ryff; sorotan literatur sistematik; PRISMA

Abstract: Psychological well-being is an important concern in teacher education because pre-service teachers must manage academic demands, practicum experiences, professional identity formation, and adjustment to the teaching role. This systematic literature review aimed to identify the characteristics of existing studies, reported levels and dimensions of psychological well-being, associated factors, and implications for teacher education. Searches were conducted on 26 September 2026 in Scopus, Web of Science Core Collection, and OpenAlex for publications from 2016 to 2026. Study selection was reported in accordance with PRISMA 2020, and records were managed at the study level to avoid double counting companion reports. Methodological quality was appraised at criterion level using the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) 2018. From 272 initial records, 49 reports representing 46 distinct empirical studies were included in the synthesis. More than half of the studies were published between 2024 and 2026, with Türkiye being the most frequently represented context. Most studies used quantitative approaches, predominantly cross-sectional analytic or associational designs, and about 44% employed a Ryff/Ryff-based instrument or a six-domain Ryff-like measure. MMAT appraisal indicated that measurement procedures were generally reported more strongly than sample representativeness, outcome-data completeness, and control of confounding. Reporting of psychological well-being levels was heterogeneous; most studies did not classify overall well-being as low, moderate, or high, and patterns across the six dimensions were inconsistent across contexts. The most frequently associated factors involved intrapersonal resources, professional identity and efficacy, social support, and teacher-education or practicum experiences. Only one Malaysian study was identified, and no Solution-Focused Brief Therapy intervention was found in the final corpus. The findings indicate a need for more context-sensitive Malaysian research, stronger longitudinal or quasi-experimental designs, and theoretically grounded interventions that explicitly map mechanisms of change onto psychological well-being dimensions.

Keywords: psychological well-being; pre-service teachers; teacher education; Ryff; systematic literature review; PRISMA

Pendahuluan

Pendidikan guru bukan sahaja merupakan proses memperoleh pengetahuan pedagogi, tetapi juga fasa peralihan yang menuntut guru pelatih menyesuaikan diri dengan tuntutan akademik, praktikum, hubungan profesional dan pembentukan identiti sebagai bakal guru (Mansfield et al., 2016; Pérez de Albéniz-Garrote & Medina Gómez, 2020). Dalam tempoh ini, pengalaman pembelajaran di kampus perlu diseimbangkan dengan tuntutan latihan profesional, pembangunan kompetensi pengajaran serta penyesuaian terhadap peranan keguruan (Corcoran & O’Flaherty, 2022; Mansfield et al., 2016). Oleh itu, kesejahteraan guru pelatih relevan dalam pendidikan guru kerana ia berkait dengan keupayaan individu menilai diri, mengurus tuntutan persekitaran dan mengekalkan perkembangan peribadi ketika memasuki profesion. Sorotan sistematik yang lebih luas tentang kesejahteraan guru turut menunjukkan bahawa bidang ini semakin berkembang, tetapi masih dicirikan oleh kepelbagaian definisi, asas teori dan faktor yang berkaitan, sekali gus menunjukkan keperluan terhadap penggunaan konstruk yang lebih tepat dan konteks kajian yang lebih khusus (Hascher & Waber, 2021).

Dalam kajian ini, tumpuan diberikan kepada kesejahteraan psikologi (*psychological well-being*, PWB) berasaskan perspektif eudaimonik yang menekankan fungsi psikologi positif, perkembangan potensi diri dan kehidupan yang bermakna, bukan sekadar ketiadaan simptom atau distress psikologi (Ryff, 1989). Model kesejahteraan psikologi Ryff merangkumi enam dimensi utama, iaitu autonomi, penguasaan persekitaran, perkembangan peribadi, hubungan positif dengan orang lain, tujuan hidup dan penerimaan sendiri (Ryff, 1989). Kerangka ini relevan dalam konteks guru pelatih kerana setiap dimensi mencerminkan aspek fungsi psikologi yang berbeza, termasuk keupayaan membuat keputusan berasaskan prinsip, mengurus tuntutan persekitaran secara berkesan, terus berkembang sebagai individu, membina hubungan yang positif dan bermakna, mempunyai hala tuju hidup yang jelas serta menerima diri secara realistik (Ryff, 1989). Oleh itu, individu yang mempunyai skor keseluruhan kesejahteraan psikologi yang hampir sama masih berkemungkinan menunjukkan pola kekuatan dan kelemahan yang berbeza merentas dimensi. Perbezaan tersebut penting kerana keperluan sokongan atau intervensi mungkin berbeza mengikut dimensi kesejahteraan psikologi yang memerlukan perhatian.

Keperluan untuk memahami kesejahteraan psikologi daripada perspektif perkembangan juga selaras dengan literatur pendidikan guru yang menunjukkan bahawa sumber peribadi dan sokongan kontekstual boleh diperkukuh sepanjang tempoh latihan sebelum individu memasuki profesion keguruan sepenuhnya (Mansfield et al., 2016). Mansfield et al. (2016), misalnya, menunjukkan bahawa ketahanan dalam konteks pendidikan guru terbentuk melalui interaksi pelbagai sumber, termasuk faktor individu, hubungan, kesejahteraan, motivasi dan emosi, dan sebahagian daripada sumber tersebut boleh dibangunkan secara sistematik melalui program pendidikan guru. Perspektif ini mengubah fokus daripada pendekatan reaktif yang hanya memberi respons selepas masalah timbul kepada pendekatan pembangunan yang menekankan pengukuhan sumber psikologi dan profesional guru pelatih sejak awal tempoh latihan. Namun demikian, ketahanan, efikasi sendiri, kesedaran penuh (*mindfulness*), kepuasan hidup dan ketiadaan stres merupakan konstruk yang berkaitan dengan kesejahteraan, tetapi tidak semestinya setara dengan konstruk kesejahteraan psikologi sebagaimana yang ditakrifkan dalam kerangka eudaimonik Ryff (Hascher & Waber, 2021; Ryff, 1989).

Dapatan empirikal dalam kalangan guru pelatih turut menunjukkan bahawa kesejahteraan psikologi tidak memperlihatkan pola perubahan yang seragam, sebaliknya boleh berbeza

mengikut individu, dimensi dan konteks pengalaman latihan. Kajian longitudinal oleh Corcoran dan O'Flaherty (2022) menunjukkan bahawa perubahan kesejahteraan psikologi sepanjang tempoh latihan tidak berlaku secara seragam, apabila autonomi meningkat tetapi penguasaan persekitaran, hubungan positif dan tujuan hidup menurun secara signifikan. Dalam konteks Indonesia, Sya'idah dan Rohmana (2023) menunjukkan bahawa walaupun kesejahteraan psikologi guru pelatih secara keseluruhannya berada pada tahap yang positif, kekuatan relatif setiap dimensi adalah berbeza. Corak variasi yang sama turut dilaporkan oleh Rachmawati dan Lidyasari (2023), khususnya pada aspek perkembangan peribadi dan hubungan positif. Di Malaysia, Ishak et al. (2025) melaporkan bahawa beberapa dimensi kesejahteraan psikologi guru pelatih pendidikan Islam berada pada tahap yang baik, namun penguasaan persekitaran menunjukkan tahap yang lebih rendah berbanding dimensi kesejahteraan psikologi yang lain. Dapatan-dapatan ini menunjukkan bahawa penilaian yang hanya bergantung pada skor keseluruhan mungkin tidak dapat menggambarkan perbezaan penting yang wujud antara dimensi kesejahteraan psikologi (Corcoran & O'Flaherty, 2022; Ishak et al., 2025; Rachmawati & Lidyasari, 2023).

Selain meneliti tahap kesejahteraan psikologi, literatur semasa turut memberi perhatian kepada faktor-faktor yang berkaitan dengannya. Antara sumber intrapersonal yang dikaji ialah efikasi sendiri, harapan, kecerdasan emosi, daya tahan dan strategi daya tindak (*coping*) (Gilar-Corbi et al., 2024; Onbaşılı, 2026; Özdemir & Tönbül, 2026; Sunitha & Aravind, 2026; Zhou et al., 2026). Faktor interpersonal dan profesional turut mendapat perhatian dalam literatur. Sebagai contoh, Hui et al. (2025) melaporkan bahawa sokongan sosial mempunyai hubungan positif dengan kesejahteraan psikologi, manakala identiti profesional dan kecerdasan emosi turut memainkan peranan dalam menjelaskan hubungan tersebut. Onbaşılı (2026) pula mendapati bahawa kecerdasan emosi mempunyai hubungan positif dengan kesejahteraan psikologi, manakala kebimbangan pekerjaan menunjukkan hubungan negatif dalam kalangan guru pelatih. Kajian lain menunjukkan bahawa kesejahteraan psikologi guru pelatih turut berkait dengan motivasi mengajar (Kaya et al., 2024), sokongan sosial (Hui et al., 2025; Sezer, 2022), identiti profesional (Pérez de Albéniz-Garrote & Medina Gómez, 2020; Zhao et al., 2022), penyertaan dalam aktiviti sukan atau fizikal (Doğan & Ozan, 2025), kemaafan (Genç & Durmuş, 2020), hubungan interpersonal dan keterhubungan sosial (Özdoğan, 2021), serta pengalaman sepanjang program pendidikan guru (Corcoran & O'Flaherty, 2022). Oleh sebab sebahagian besar bukti tersebut diperoleh melalui reka bentuk keratan rentas atau kajian perkaitan, dapatan lebih wajar ditafsirkan sebagai hubungan, perkaitan atau peramalan statistik dan bukannya sebagai bukti hubungan sebab-akibat.

Salah satu cabaran utama dalam mensintesis keseluruhan bukti ialah kepelbagaian dari segi konsep dan instrumen pengukuran. Model Ryff mengkonseptualisasikan kesejahteraan psikologi melalui enam dimensi fungsi positif (Ryff, 1989), namun literatur kesejahteraan guru secara lebih luas menunjukkan bahawa pelbagai definisi dan kerangka pengukuran digunakan dalam kajian yang berbeza (Hascher & Waber, 2021). Dalam kajian guru pelatih, terdapat kajian yang menggunakan ukuran berasaskan enam dimensi Ryff (Corcoran & O'Flaherty, 2022; Rachmawati & Lidyasari, 2023), manakala kajian lain menggunakan ukuran kesejahteraan yang berbeza atau instrumen yang dibangunkan dan diadaptasi mengikut konteks kajian (Chiva-Bartoll et al., 2026; Chainchana & Kanta, 2026). Perbezaan ini mempengaruhi cara tahap kesejahteraan psikologi ditafsirkan. Skor yang diklasifikasikan sebagai tinggi berdasarkan sesuatu instrumen tidak semestinya mempunyai makna yang sama apabila dibandingkan dengan instrumen lain. Selain itu, konstruk seperti kepuasan hidup, kesejahteraan mental, *flourishing*, *burnout* dan kebimbangan tidak wajar disatukan secara langsung sebagai

ukuran kesejahteraan psikologi tanpa justifikasi konseptual dan pengoperasian yang jelas (Hascher & Waber, 2021; Ryff, 1989). Oleh itu, proses sintesis perlu mengambil kira perbezaan dari segi definisi konsep, struktur dimensi, instrumen pengukuran dan tujuan analisis yang digunakan dalam setiap kajian.

Sorotan terdahulu telah menyumbang pemahaman yang penting tentang kesejahteraan guru secara umum. Hascher dan Waber (2021), misalnya, meneliti 98 kajian mengenai *teacher well-being* dan menunjukkan bahawa penyelidikan dalam bidang ini berasaskan pelbagai kerangka teori serta melibatkan faktor individu dan kontekstual. Namun demikian, literatur yang menumpukan guru dalam perkhidmatan atau menggunakan konsep *teacher well-being* secara umum belum mencukupi untuk menjelaskan secara khusus kesejahteraan psikologi guru pelatih yang masih berada dalam fasa pendidikan profesional, praktikum dan pembentukan identiti keguruan (Corcoran & O'Flaherty, 2022; Mansfield et al., 2016). Pada masa yang sama, kemunculan kajian yang meneliti intervensi dan pengalaman pendidikan seperti pedagogi drama, *service-learning* dan pendidikan positif menunjukkan perkembangan pendekatan yang semakin pelbagai dalam usaha menyokong kesejahteraan guru pelatih (Chiva-Bartoll et al., 2026; D'Souza, 2022, 2023; Gül & Çağlayan, 2017; Hu & Shu, 2025). Perkembangan tersebut, bersama-sama dengan penggunaan instrumen yang pelbagai, mengukuhkan keperluan terhadap sintesis yang lebih khusus tentang kesejahteraan psikologi guru pelatih. Sintesis sedemikian diperlukan untuk memperjelas pengetahuan sedia ada tentang tahap dan dimensi kesejahteraan psikologi, mengenal pasti faktor yang secara konsisten berkaitan dengannya serta menelusuri ruang intervensi yang masih kurang diterokai.

Sehubungan itu, sorotan literatur sistematik ini mensintesis kajian empirikal yang diterbitkan antara 2016 hingga 2026 mengenai kesejahteraan psikologi dalam kalangan guru pelatih. Sorotan ini memberikan empat sumbangan utama. Pertama, sorotan ini memetakan perkembangan kajian berdasarkan tahun penerbitan, negara, reka bentuk kajian, ciri sampel dan instrumen yang digunakan. Kedua, sorotan ini meneliti tahap serta dimensi kesejahteraan psikologi dengan mengekalkan perbezaan antara instrumen dan mengelakkan penggabungan skor daripada ukuran yang tidak setara. Ketiga, faktor-faktor yang berkaitan dengan kesejahteraan psikologi dihipunkan dan disusun mengikut kategori intrapersonal, interpersonal, akademik, profesional dan praktikum, institusi, demografi serta intervensi. Keempat, sorotan ini membincangkan implikasi dapatan terhadap pendidikan guru, khususnya dari segi keperluan sokongan dan pembangunan intervensi yang sesuai dalam konteks Malaysia. Berdasarkan tujuan tersebut, kajian ini dirangka untuk menjawab empat persoalan penyelidikan, iaitu: (RQ1) apakah ciri-ciri kajian berkaitan kesejahteraan psikologi guru pelatih yang diterbitkan antara tahun 2016 hingga 2026; (RQ2) apakah tahap dan dimensi kesejahteraan psikologi yang dilaporkan dalam kajian-kajian tersebut; (RQ3) apakah faktor-faktor yang berkaitan dengan kesejahteraan psikologi guru pelatih; dan (RQ4) apakah implikasi dapatan kajian terhadap pendidikan dan pembangunan guru pelatih.

Metodologi

Kajian ini menggunakan pendekatan sorotan literatur sistematik untuk mengenal pasti dan mensintesis bukti empirikal berkaitan kesejahteraan psikologi dalam kalangan guru pelatih. Proses pelaporan disusun berasaskan prinsip PRISMA 2020 bagi memastikan setiap peringkat carian, saringan, penilaian kelayakan dan pemilihan kajian dapat dijejaki secara telus (Page et al., 2021). Asas sintesis ditetapkan pada tahap kajian, bukan pada tahap laporan. Laporan yang

menggunakan sampel atau set data yang sama dikenal pasti sebagai laporan berkaitan (*companion reports*) dan disatukan pada tahap kajian bagi mengelakkan pengiraan berganda.

Pengenalpastian (Identification)

Carian akhir dilaksanakan pada 26 September 2026 dalam tiga sumber, iaitu Scopus, Web of Science Core Collection dan OpenAlex. Konsep carian menggabungkan istilah populasi guru pelatih dengan istilah kesejahteraan psikologi. Sintaks disesuaikan mengikut struktur setiap pangkalan data, tetapi konsep teras dikekalkan: ("pre-service teacher*" OR "preservice teacher*" OR "student teacher*" OR "teacher candidate*" OR "prospective teacher*" OR "trainee teacher*" OR "teacher trainee*") AND ("psychological well-being" OR "psychological wellbeing" OR "psychological well being"). Tempoh penerbitan dihadkan kepada 2016-2026 dan carian dihadkan kepada rekod berjenis artikel mengikut fungsi penapisan setiap pangkalan data.

Jadual 1: Strategi carian dan rekod akhir untuk eksport

Pangkalan data	Konsep / medan carian	Penapisan utama	Rekod akhir
Scopus	TITLE-ABS-KEY(("pre-service teacher*" OR "preservice teacher*" OR "student teacher*" OR "teacher candidate*" OR "prospective teacher*" OR "trainee teacher*" OR "teacher trainee*") AND ("psychological well-being" OR "psychological wellbeing" OR "psychological well being"))	2016–2026; Article; Source type: Journal	81
Web of Science Core Collection	TS(("pre-service teacher*" OR "preservice teacher*" OR "student teacher*" OR "teacher candidate*" OR "prospective teacher*" OR "trainee teacher*" OR "teacher trainee*") AND ("psychological well-being" OR "psychological wellbeing" OR "psychological well being"))	2016–2026; Document type: Article	46
OpenAlex	Title/abstract query: ("pre-service teacher*" OR "preservice teacher*" OR "student teacher*" OR "teacher candidate*" OR "prospective teacher*" OR "trainee teacher*" OR "teacher trainee*") AND ("psychological well-being" OR "psychological wellbeing" OR "psychological well being")	2016–2026; Type: Article	145
Jumlah	-	-	272

Sumber: Analisis sorotan literatur sistematik oleh penulis (2026).

Saringan (Screening)

Sebanyak 272 rekod dikenal pasti melalui tiga pangkalan data, iaitu Scopus (n=81), Web of Science (n=46) dan OpenAlex (n=145). Pada peringkat penyahpenduaan awal, sebanyak 84 rekod pendua dikeluarkan. Semakan jaminan kualiti sebelum saringan formal mengenal pasti dua rekod pendua tambahan. Dengan itu, jumlah keseluruhan rekod pendua yang dikeluarkan ialah 86, manakala 186 rekod diteruskan kepada saringan tajuk dan abstrak. Daripada 186 rekod yang disaring, sebanyak 124 rekod dikecualikan, iaitu 70 kerana populasi kajian tidak melibatkan guru pelatih, 45 kerana kesejahteraan psikologi tidak diukur atau dianalisis sebagai konstruk yang berasingan dan sembilan kerana tidak memenuhi kriteria kajian empirikal primer. Baki 62 laporan kemudiannya diteruskan ke peringkat pemerolehan dan penilaian teks penuh.

Kelayakan (Eligibility)

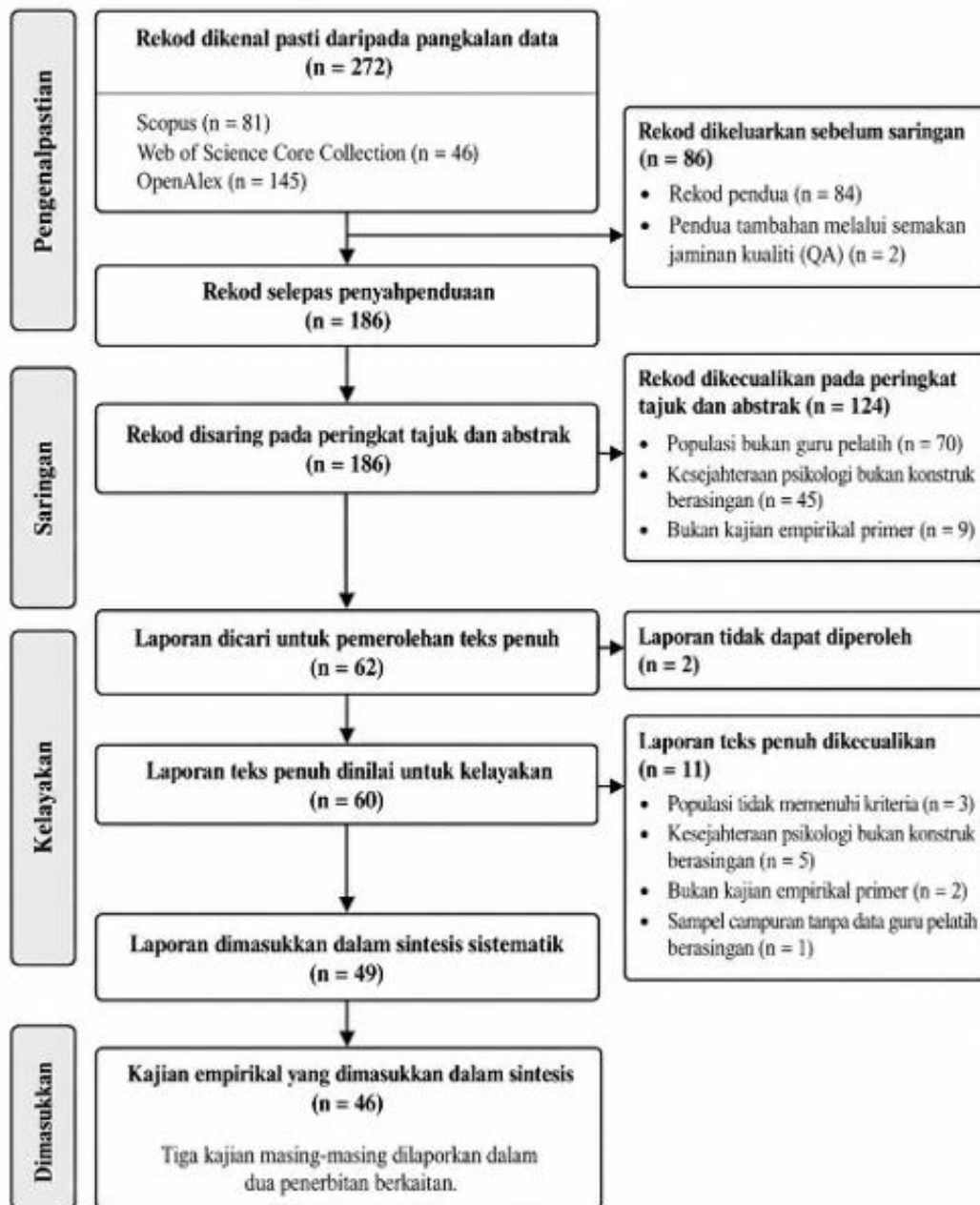
Kriteria kemasukan ditetapkan bagi memastikan bahawa kesejahteraan psikologi diukur atau dianalisis secara jelas sebagai konstruk tersendiri dan bukan sekadar disimpulkan daripada indikator distres psikologi. Sehubungan itu, konstruk seperti stres, kebimbangan, kemurungan, *burnout*, kesedaran penuh (*mindfulness*), daya tahan (*resilience*) dan kepuasan hidup tidak diklasifikasikan sebagai kesejahteraan psikologi secara langsung, kecuali kajian tersebut mentakrifkan dan mengukurnya secara jelas dalam kerangka kesejahteraan psikologi. Bagi instrumen bukan Ryff, pengelasan dikekalkan mengikut konseptualisasi penulis asal; ukuran tersebut tidak dianggap setara secara konseptual atau psikometrik dengan PWBS Ryff dan tidak digabungkan secara langsung dalam sintesis.

Jadual 2: Kriteria kemasukan dan pengecualian

Aspek	Kemasukan	Pengecualian
Tempoh penerbitan	Artikel yang diterbitkan antara 2016 hingga 2026.	Artikel yang diterbitkan di luar tempoh 2016 hingga 2026.
Populasi	Kajian yang melibatkan guru pelatih (<i>pre-service teachers, preservice teachers, student teachers, prospective teachers, teacher candidates, trainee teachers</i> atau <i>teacher trainees</i>).	Kajian yang hanya melibatkan guru dalam perkhidmatan, pelajar daripada bidang lain atau sampel campuran yang tidak menyediakan data guru pelatih secara berasingan.
Konstruk / hasil utama	Kajian yang mengukur atau menganalisis kesejahteraan psikologi (<i>psychological well-being, PWB</i>) secara eksplisit sebagai konstruk utama, sama ada melalui skor keseluruhan atau dimensi tertentu.	Kajian yang hanya menilai stres, kemurungan, kebimbangan, <i>burnout</i> , daya tahan (<i>resilience</i>), kesedaran penuh (<i>mindfulness</i>), kesihatan mental atau konstruk lain tanpa pengukuran PWB yang jelas.
Reka bentuk kajian	Kajian empirikal primer yang menggunakan pendekatan kuantitatif, kualitatif atau kaedah campuran dan melaporkan data asal.	Ulasan literatur, editorial, komentar, kertas konseptual, protokol kajian, abstrak persidangan atau penerbitan yang tidak melaporkan data empirikal primer.
Relevansi terhadap persoalan kajian	Kajian yang menyediakan maklumat berkaitan sekurang-kurangnya satu aspek berikut: tahap atau dimensi PWB, faktor yang berkaitan dengan PWB, perubahan atau intervensi berkaitan PWB, atau implikasi terhadap pendidikan guru.	Kajian yang tidak menyediakan maklumat yang mencukupi untuk menjawab mana-mana persoalan penyelidikan selepas penilaian teks penuh.

Sumber: Analisis sorotan literatur sistematik oleh penulis (2026).

Daripada 62 laporan yang dikenal pasti untuk penilaian teks penuh, dua daripadanya tidak dapat diperolehi. Sebanyak 60 laporan dinilai pada peringkat kelayakan dan 11 daripadanya dikecualikan. Tiga laporan dikeluarkan kerana populasi kajian tidak memenuhi kriteria guru pelatih, lima kerana kesejahteraan psikologi tidak diukur atau dianalisis sebagai konstruk yang tersendiri, dua kerana bukan kajian empirikal primer manakala satu lagi melibatkan sampel campuran guru pelatih dan guru dalam perkhidmatan tanpa data guru pelatih yang dapat dianalisis secara berasingan. Sebanyak 49 laporan dimasukkan dalam sintesis akhir dan mewakili 46 kajian empirikal yang berbeza. Tiga daripada kajian tersebut mempunyai dua laporan berkaitan (*companion reports*), yang digabungkan pada tahap kajian bagi mengelakkan pengiraan berganda.



Rajah 1: Aliran pemilihan kajian berdasarkan PRISMA 2020

Sumber: Analisis sorotan literatur sistematik oleh penulis (2026).

Pengekstrakan Data dan Pengelompokan Laporan Mengikut Kajian

Proses pengekstrakan data dijalankan pada tahap kajian dengan menggunakan lembaran pengekstrakan induk yang dibahagikan kepada empat domain utama. Bagi RQ1, data yang direkodkan merangkumi tahun penerbitan, negara atau konteks kajian, saiz dan ciri sampel, reka bentuk kajian, instrumen yang digunakan serta kerangka teori. Bagi RQ2, data yang diekstrak merangkumi istilah kesejahteraan psikologi yang digunakan, nama instrumen, sama ada instrumen berasaskan model Ryff atau bukan Ryff, versi atau bilangan item yang dilaporkan, dimensi yang diukur, skor atau kategori tahap, serta dapatan khusus bagi setiap dimensi. Bagi RQ3, faktor-faktor yang berkaitan dengan kesejahteraan psikologi dikategorikan mengikut tema utama, iaitu intrapersonal, interpersonal, akademik, profesional dan praktikum,

institusi dan kontekstual, demografi serta intervensi atau program. Bagi RQ4, data yang direkodkan merangkumi implikasi terhadap guru pelatih, pendidik dan mentor, institusi pendidikan guru, pembangunan intervensi, cadangan penyelidikan masa hadapan serta batasan kajian. Maklumat yang tidak dapat disahkan tidak ditafsirkan atau dilengkapkan berdasarkan andaian, sebaliknya ditandakan mengikut status pengesahan yang sesuai. Identiti setiap laporan serta ciri-ciri utama kajian direkodkan secara sistematik bagi memastikan ketelusan proses sintesis dan memudahkan pengesanan semula kepada sumber asal. Bagi memudahkan pengesanan semula kepada sumber asal, semua laporan yang termasuk dalam sintesis ditandakan dengan tanda bintang (*) dalam senarai Rujukan. Senarai identiti 46 kajian empirikal yang merangkumi 49 laporan, bersama DOI atau URL rasmi yang digunakan untuk jejak audit, disediakan dalam Jadual Tambahan S1 sebagai fail tambahan.

Penilaian Kualiti Metodologi

Kualiti metodologi bagi 46 kajian empirikal yang berbeza dinilai pada tahap kajian menggunakan Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) versi 2018 (Hong et al., 2018). Dua soalan saringan digunakan bagi semua kajian, diikuti lima kriteria yang bersesuaian dengan reka bentuk kuantitatif bukan rawak atau kuantitatif deskriptif. Bagi tiga kajian kaedah campuran, komponen kualitatif dan komponen kuantitatif turut dinilai menggunakan set kriteria MMAT yang sepadan sebelum lima kriteria integrasi kaedah campuran (5.1–5.5) dinilai. Setiap kriteria dinilai sebagai Ya, Tidak atau Tidak dapat dipastikan (Can't tell) berdasarkan maklumat metodologi yang tersedia dalam laporan, teks penuh yang dapat diperoleh, rekod penerbit dan laporan berkaitan yang telah disahkan. Bagi kajian yang mempunyai companion reports, maklumat daripada semua laporan berkaitan dipertimbangkan dalam satu penilaian pada tahap kajian. Selaras dengan panduan MMAT, keputusan tidak digabungkan menjadi satu skor kualiti keseluruhan; sebaliknya, pola kekuatan, kelemahan dan ketidakpastian pelaporan ditafsir pada tahap kriteria. Jika maklumat tidak mencukupi untuk menyokong keputusan Ya atau Tidak secara defensible, kategori Can't tell dikekalkan. Penilaian lengkap bagi setiap kajian, termasuk penilaian komponen bagi kajian kaedah campuran, disediakan dalam Jadual Tambahan S2 dan matriks audit MMAT.

Kaedah Analisis dan Sintesis

Sintesis naratif digunakan kerana kajian yang dimasukkan berbeza dari segi negara, ciri sampel, reka bentuk kajian, definisi kesejahteraan psikologi, instrumen, bilangan item, skala pemarkahan dan tujuan analisis. Oleh itu, skor daripada instrumen yang berbeza tidak digabungkan menjadi satu nilai purata atau prevalens keseluruhan. Bagi RQ2, dapatan diringkaskan berdasarkan cara setiap kajian melaporkan tahap dan dimensi kesejahteraan psikologi. Bagi RQ3, dapatan disusun mengikut tema faktor dan arah hubungan. Untuk kajian keratan rentas, istilah seperti hubungan, perkaitan atau peramalan statistik digunakan bagi mengelakkan tafsiran sebab-akibat yang berlebihan. Dapatan daripada kajian intervensi tanpa pengagihan rawak atau kumpulan perbandingan yang kukuh juga tidak ditafsirkan sebagai bukti kausal. Bagi RQ4, dapatan disintesis secara tematik untuk mengenal pasti implikasi pada peringkat individu, kurikulum atau program, praktikum dan pembangunan profesional, serta institusi.

Keputusan

Hasil Carian dan Pemilihan Kajian

Sebanyak 49 laporan yang mewakili 46 kajian empirikal yang berbeza memenuhi kriteria kemasukan akhir. Tiga daripada kajian tersebut mempunyai dua laporan berkaitan (companion reports), yang disatukan pada tahap kajian bagi mengelakkan pengiraan berganda. Dapatan kajian seterusnya diuraikan berdasarkan empat persoalan penyelidikan, iaitu ciri-ciri kajian, tahap dan dimensi kesejahteraan psikologi, faktor-faktor yang berkaitan serta implikasi terhadap pendidikan guru.

Kualiti Metodologi Kajian yang Dimasukkan

Kesemua 46 kajian melepasi dua soalan saringan MMAT. Dalam 41 kajian kuantitatif bukan rawak, pengukuran merupakan aspek yang paling konsisten dilaporkan dengan 35 kajian (85.4%) dinilai Ya bagi kesesuaian ukuran. Sebaliknya, kawalan terhadap faktor pengeliru merupakan kelemahan yang lebih ketara: hanya enam kajian (14.6%) dinilai Ya, 25 (61.0%) Tidak dan 10 (24.4%) Tidak dapat dipastikan. Pelaporan kelengkapan data hasil juga kerap tidak mencukupi, dengan 32 daripada 41 kajian (78.0%) dinilai Tidak dapat dipastikan bagi kriteria tersebut. Bagi dua kajian kuantitatif deskriptif, kedua-duanya menggunakan ukuran dan analisis yang sesuai dengan tujuan deskriptif, tetapi bukti tentang representativiti sampel dan bias ketidakrespons adalah terhad. Ketiga-tiga kajian kaedah campuran menunjukkan rasional, integrasi dan interpretasi output yang memadai; namun, setiap kajian masih mempunyai sekurang-kurangnya satu keterbatasan pada kualiti komponen, menyebabkan kriteria 5.5 dinilai Tidak. Secara keseluruhannya, pola MMAT menyokong tafsiran berhati-hati terhadap dapatan, khususnya bagi hubungan yang diperoleh daripada reka bentuk keratan rentas dan analisis tanpa kawalan pengeliruan yang mencukupi.

Ciri-Ciri Kajian Kesejahteraan Psikologi Guru Pelatih (RQ1)

Kajian yang dimasukkan dalam sorotan ini diterbitkan antara tahun 2016 hingga 2026. Corak penerbitan menunjukkan peningkatan yang ketara dalam beberapa tahun kebelakangan ini, dengan 24 daripada 46 kajian (52.2%) diterbitkan antara 2024 hingga 2026 dan 33 kajian (71.7%) diterbitkan antara 2022 hingga 2026. Dari segi lokasi kajian, Türkiye mencatatkan jumlah tertinggi dengan 18 kajian (39.1%), diikuti India dengan enam kajian (13.0%), China dengan empat kajian (8.7%), manakala Indonesia dan Sepanyol masing-masing menyumbang tiga kajian (6.5%). Malaysia pula diwakili oleh satu kajian (2.2%). Angka bagi tahun 2026 merangkumi penerbitan yang tersedia sehingga tarikh carian akhir pada 26 September 2026.

Dari sudut metodologi, 43 daripada 46 kajian (93.5%) menggunakan pendekatan kuantitatif, manakala tiga kajian (6.5%) menggunakan kaedah campuran. Apabila diperincikan mengikut corak reka bentuk, 37 kajian menggunakan pendekatan keratan rentas analitik atau perkaitan yang melibatkan korelasi, regresi, perbandingan antara kumpulan, model mediasi serta pemodelan hubungan antara pemboleh ubah. Hanya sebilangan kecil kajian menggunakan reka bentuk intervensi, pengukuran pra dan pasca, atau longitudinal. Secara keseluruhan, jumlah sampel yang dilaporkan merangkumi kira-kira 16,750 peserta dengan median 322 peserta bagi setiap kajian dan saiz sampel antara 33 hingga 1,295 peserta. Jumlah ini merupakan ringkasan keseluruhan sampel kajian dan bukan jumlah sampel gabungan untuk meta-analisis, kerana terdapat kajian yang mengalami kehilangan peserta (*attrition*) atau menggunakan sampel analitik akhir yang berbeza daripada sampel awal.

Instrumen yang digunakan untuk mengukur kesejahteraan psikologi juga menunjukkan variasi. Sebanyak 19 kajian (41.3%) menggunakan instrumen Ryff atau versi yang dinyatakan secara jelas sebagai berasaskan atau diadaptasi daripada model Ryff. Selain itu, satu kajian (2.2%) menggunakan ukuran enam domain yang mempunyai persamaan dengan model Ryff, tetapi bukan merupakan versi standard Psychological Well-Being Scale (PWBS). Sebanyak 14 kajian (30.4%) menggunakan skala Diener atau *Flourishing*, termasuk adaptasi yang berkaitan. Sementara itu, 12 kajian (26.1%) menggunakan instrumen lain atau tidak memberikan maklumat yang mencukupi tentang sumber asal instrumen untuk membolehkan pengelasan dibuat secara jelas. Kepelbagaian instrumen ini perlu diberi perhatian kerana skor dan kategori tahap kesejahteraan psikologi tidak boleh dibandingkan atau digabungkan secara langsung merentas semua kajian.

Jadual 3: Ringkasan ciri kajian bagi RQ1

Aspek	Dapatan utama	n / %	Catatan
Tempoh penerbitan	2016-2026	46 kajian	Sebanyak 24 kajian (52.2%) diterbitkan antara 2024 hingga 2026, menunjukkan peningkatan penerbitan dalam beberapa tahun kebelakangan ini. Data tahun 2026 merangkumi penerbitan yang tersedia sehingga 26 September 2026.
Negara kajian	Türkiye	18 (39.1%)	Türkiye mencatatkan bilangan kajian tertinggi, diikuti India (6), China (4), Indonesia (3), Sepanyol (3) dan Malaysia (1). Sebanyak 11 kajian lagi dijalankan dalam beberapa negara lain.
Pendekatan metodologi	Kuantitatif	43 (93.5%)	Tiga kajian (6.5%) menggunakan kaedah campuran. Dalam kelompok kuantitatif, dua kajian (4.3% daripada keseluruhan kajian) bersifat deskriptif; corak reka bentuk utama yang lain diperincikan pada baris berikut.
Corak reka bentuk kajian	Keratan rentas analitik/perkaitan	37 kajian	Sebahagian besar kajian menggunakan reka bentuk keratan rentas yang melibatkan korelasi, regresi, perbandingan kumpulan, model mediasi atau pemodelan hubungan antara pemboleh ubah. Hanya sebahagian kecil melibatkan intervensi, pengukuran pra dan pasca atau pendekatan longitudinal.
Saiz sampel	Julat 33-1,295; median 322	≈16,750 peserta	Jumlah ini merupakan ringkasan peserta yang dilaporkan merentas kajian dan tidak digunakan sebagai jumlah sampel gabungan untuk meta-analisis.
Jenis instrumen PWB	Ryff / jelas berasaskan Ryff	19 (41.3%)	Satu kajian (2.2%) menggunakan ukuran enam domain yang menyerupai model Ryff tetapi bukan PWBS standard. Sebanyak 14 kajian (30.4%) menggunakan skala Diener/ <i>Flourishing</i> , manakala 12 kajian (26.1%) menggunakan instrumen lain atau sumber asal instrumen yang tidak dapat dikenal pasti secara jelas.

Sumber: Analisis sorotan literatur sistematik oleh penulis (2026).

Tahap dan Dimensi Kesejahteraan Psikologi (RQ2)

Pelaporan tahap kesejahteraan psikologi berbeza antara kajian. Sebanyak 25 daripada 46 kajian (54.3%) tidak mengelaskan tahap kesejahteraan psikologi secara keseluruhan kepada kategori seperti rendah, sederhana atau tinggi. Sebanyak sembilan kajian (19.6%) melaporkan tahap kesejahteraan psikologi yang tinggi, baik, melebihi titik tengah atau berada pada tahap sederhana hingga tinggi. Satu kajian (2.2%) melaporkan tahap sederhana, manakala lapan kajian (17.4%) menunjukkan corak yang berbeza mengikut dimensi atau subkumpulan. Tiga kajian lagi (6.5%) lebih menumpukan perubahan antara pengukuran pra dan pasca atau kesan intervensi berbanding pengelasan tahap kesejahteraan psikologi. Oleh kerana terdapat

perbezaan pada instrumen, skala respons dan kriteria pengelasan, dapatan tidak digabungkan untuk menghasilkan satu anggaran prevalens keseluruhan.

Bagi kajian yang melaporkan dapatan mengikut dimensi, corak yang diperoleh juga berbeza antara kajian. Sya'idah dan Rohmana (2023) mendapati bahawa perkembangan peribadi merupakan dimensi yang relatif paling tinggi, manakala penerimaan sendiri berada pada tahap paling rendah. Rachmawati dan Lidyasari (2023) pula melaporkan bahawa penerimaan sendiri dan hubungan positif berada pada tahap tinggi atau amat tinggi bagi majoriti peserta, sedangkan perkembangan peribadi atau peningkatan kualiti diri menunjukkan tahap yang lebih rendah. Dalam kajian longitudinal, Corcoran dan O'Flaherty (2022) mendapati bahawa autonomi meningkat secara signifikan sepanjang program pendidikan guru, manakala penguasaan persekitaran, hubungan positif dan tujuan hidup menurun secara signifikan. Di Malaysia, Haji Ishak et al. (2025) melaporkan bahawa empat dimensi berada pada tahap yang baik, manakala penguasaan persekitaran menunjukkan tahap yang lebih rendah berbanding dimensi lain. Secara keseluruhannya, dapatan ini menunjukkan bahawa tiada satu dimensi yang secara konsisten muncul sebagai paling tinggi atau paling rendah merentas semua kajian.

Selain instrumen yang berasaskan model Ryff, beberapa kajian menggunakan ukuran kesejahteraan yang berbeza. Sebagai contoh, Chiva-Bartoll et al. (2026) menggunakan EMMBEP dan melaporkan peningkatan yang signifikan dalam aspek harga diri, kebahagiaan dan kawalan sendiri selepas pelaksanaan program *service-learning*. Kajian yang menggunakan skala Diener atau *Flourishing* pula kebanyakannya melaporkan skor kesejahteraan secara keseluruhan tanpa menghuraikannya mengikut enam dimensi Ryff. Oleh itu, sintesis dimensi perlu mengekalkan struktur asal setiap instrumen dan tidak menyamakan konstruk yang tidak setara.

Jadual 4: Corak pelaporan tahap kesejahteraan psikologi bagi RQ2

Corak pelaporan	n	%	Interpretasi
Tanpa klasifikasi tahap keseluruhan	25	54.3%	Kajian melaporkan skor keseluruhan atau skor mengikut dimensi tanpa mengelaskannya kepada tahap rendah, sederhana atau tinggi.
Tinggi, baik, melebihi titik tengah atau sederhana hingga tinggi	9	19.6%	Tahap ditafsirkan berdasarkan kaedah atau kriteria yang digunakan oleh penulis kajian asal dan bukan berdasarkan satu nilai ambang yang seragam.
Sederhana	1	2.2%	Satu kajian secara khusus mengklasifikasikan kesejahteraan psikologi pada tahap sederhana.
Corak berbeza mengikut dimensi, subkumpulan atau masa	8	17.4%	Dapatan menunjukkan variasi tahap kesejahteraan psikologi mengikut dimensi, kumpulan peserta atau perubahan sepanjang tempoh kajian.
Perubahan pra dan pasca atau kesan intervensi	3	6.5%	Kajian lebih menumpukan perubahan selepas intervensi berbanding pengelasan tahap kesejahteraan psikologi kepada kategori rendah, sederhana atau tinggi.

Sumber: Analisis sorotan literatur sistematik oleh penulis (2026).

Faktor yang Berkaitan dengan Kesejahteraan Psikologi (RQ3)

Faktor-faktor yang berkaitan dengan kesejahteraan psikologi dikategorikan kepada enam tema utama. Faktor intrapersonal atau sumber psikologi peribadi merupakan tema yang paling banyak dikaji, merangkumi antaranya *growth mindset*, efikasi sendiri, kecerdasan emosi, harapan, kepuasan hidup, daya tahan, penerimaan sendiri tanpa syarat, regulasi emosi dan strategi daya tindak. Tema lain merangkumi faktor profesional dan praktikum, demografi, akademik dan institusi, interpersonal dan sosial serta intervensi atau program. Oleh kerana sesebuah kajian boleh melaporkan lebih daripada satu faktor, sintesis akhir menekankan pola tema dan arah hubungan yang dikenal pasti, bukannya jumlah faktor yang dilaporkan.

Secara umum, sumber psikologi positif seperti *growth mindset*, efikasi sendiri, kecerdasan emosi, harapan dan kepuasan hidup menunjukkan kecenderungan hubungan yang positif dengan kesejahteraan psikologi. Sebaliknya, faktor seperti kebimbangan pekerjaan, *burnout*, prokrastinasi akademik, pengalaman penderaan emosi, kesunyian dan strategi daya tindak yang kurang adaptif dilaporkan mempunyai hubungan negatif dengan kesejahteraan psikologi dalam beberapa kajian. Sebagai contoh, Onbaşlı (2026) melaporkan bahawa kecerdasan emosi mempunyai hubungan positif dengan kesejahteraan psikologi, manakala kebimbangan pekerjaan menunjukkan hubungan negatif. Hui et al. (2025) pula mendapati bahawa sokongan sosial dan identiti profesional berkait secara positif dengan kesejahteraan psikologi, manakala kecerdasan emosi turut berperanan dalam hubungan antara pemboleh ubah tersebut.

Faktor profesional dan pengalaman praktikum turut menunjukkan hubungan yang penting dengan kesejahteraan psikologi. Identiti profesional, efikasi pengajaran, motivasi profesional dan sikap terhadap profesion dikaitkan secara positif dengan kesejahteraan psikologi. Sebaliknya, *burnout*, kebimbangan pekerjaan dan strategi daya tindak berbentuk penghindaran (*disengagement coping*) lebih kerap dikaitkan secara negatif. Faktor demografi merupakan antara pemboleh ubah yang paling kerap diuji, khususnya jantina, umur dan lokaliti. Walau bagaimanapun, dapatan yang dilaporkan tidak menunjukkan pola yang konsisten merentas kajian, dan sebahagian analisis hanya melibatkan perbandingan antara kumpulan tanpa mengawal pengaruh pemboleh ubah lain. Oleh itu, faktor demografi lebih sesuai ditafsirkan sebagai faktor yang menunjukkan perbezaan mengikut konteks dan bukannya sebagai penentu kesejahteraan psikologi yang konsisten.

Empat kajian menilai program atau intervensi secara langsung, sama ada sebagai fokus utama atau sebagai sebahagian daripada reka bentuk kajian. Intervensi yang dikaji merangkumi pedagogi drama, kursus drama, *service-learning* dan pendidikan positif (*positive education*). Kajian yang melibatkan *service-learning*, pedagogi drama dan pendidikan positif (*positive education*) menunjukkan perubahan yang menyokong peningkatan kesejahteraan psikologi. Sebaliknya, Gül dan Çağlayan (2017) melaporkan bahawa walaupun skor pasca lebih tinggi bagi semua subskala, perbezaan antara skor pra dan pasca tidak mencapai tahap signifikan. Kebanyakan kajian tidak membahagikan peserta secara rawak. Ada kajian yang hanya menggunakan satu kumpulan atau kelas yang memang sudah sedia ada. Oleh itu, walaupun intervensi kelihatan membantu meningkatkan kesejahteraan psikologi, namun belum boleh mengatakan dengan pasti bahawa intervensi itu yang menyebabkan perubahan tersebut atau menentukan intervensi mana yang paling berkesan.

Jadual 5: Tema faktor berkaitan kesejahteraan psikologi bagi RQ3

Tema faktor	Contoh	Corak umum
Intrapersonal / sumber psikologi peribadi	<i>Growth mindset, efikasi sendiri, kecerdasan emosi, harapan, kepuasan hidup, daya tahan, regulasi emosi dan strategi daya tindak (coping).</i>	Sumber psikologi positif kebanyakannya menunjukkan hubungan positif dengan kesejahteraan psikologi, manakala beberapa faktor risiko menunjukkan hubungan negatif.
Profesional / praktikum	Identiti profesional, efikasi pengajaran, motivasi profesional, sikap terhadap profesion, <i>burnout</i> , kebimbangan pekerjaan dan strategi daya tindak berbentuk penghindaran (<i>disengagement coping</i>).	Faktor profesional yang positif lazimnya berkait secara positif dengan kesejahteraan psikologi, manakala tekanan dan kebimbangan berkaitan profesion cenderung menunjukkan hubungan negatif.
Demografi / latar belakang	Jantina, umur, lokaliti, status perkahwinan dan status sosioekonomi.	Dapatan tidak menunjukkan pola yang konsisten antara kajian dan sebahagiannya hanya berdasarkan perbandingan antara kumpulan tanpa mengawal pengaruh pemboleh ubah lain.
Akademik / institusi / konteks	Tahun pengajian, jenis institusi, prokrastinasi akademik, mod pembelajaran, akses digital dan persekitaran pembelajaran.	Dapatan berbeza mengikut konteks kajian dan tidak menunjukkan satu pola hubungan yang konsisten.
Interpersonal / sosial	Sokongan sosial, hubungan interpersonal, keterhubungan sosial, hubungan romantik, kesunyian dan pengalaman penderaan emosi.	Sokongan dan hubungan sosial yang positif cenderung dikaitkan dengan kesejahteraan psikologi yang lebih baik, manakala pengalaman interpersonal yang negatif cenderung menunjukkan hubungan negatif.
Intervensi / program	Pedagogi drama, kursus drama, <i>service-learning</i> dan pendidikan positif (<i>positive education</i>).	Beberapa program menunjukkan perubahan yang menyokong peningkatan kesejahteraan psikologi. Walau bagaimanapun, dapatan tidak seragam dan kekuatan bukti adalah terhad kerana kebanyakan kajian menggunakan reka bentuk bukan rawak atau satu kumpulan.

Sumber: Analisis sorotan literatur sistematik oleh penulis (2026).

Implikasi terhadap Pendidikan Guru (RQ4)

Sintesis implikasi menunjukkan bahawa kesejahteraan psikologi guru pelatih perlu difahami sebagai konstruk yang mempunyai pelbagai dimensi dan dipengaruhi oleh konteks. Pertama, institusi pendidikan guru boleh melaksanakan pemantauan secara berkala dengan tidak hanya bergantung pada skor keseluruhan, tetapi turut menilai dimensi atau domain tertentu yang memerlukan perhatian dan sokongan. Pendekatan ini penting kerana dapatan kajian menunjukkan bahawa kekuatan dan kelemahan dalam kesejahteraan psikologi boleh berbeza mengikut konteks, tahap pengajian dan pengalaman latihan.

Kedua, pembangunan sumber psikologi peribadi merupakan antara fokus yang konsisten dalam literatur. Dapatan berkaitan efikasi sendiri, harapan, *growth mindset*, kecerdasan emosi, regulasi emosi, daya tahan dan strategi daya tindak menunjukkan bahawa elemen pembangunan sendiri boleh diterapkan secara lebih terancang dalam program pendidikan guru. Pada masa yang sama, aspek sokongan sosial, hubungan rakan sebaya, bimbingan mentor dan persekitaran pembelajaran yang menyokong juga perlu diberi perhatian kerana faktor interpersonal turut mempunyai hubungan dengan kesejahteraan psikologi guru pelatih. Ketiga, fasa praktikum dan proses pembentukan identiti profesional merupakan tempoh yang penting untuk menyediakan sokongan kepada guru pelatih. Kajian berkaitan identiti profesional, efikasi pengajaran, komitmen terhadap profesion, *burnout* dan kebimbangan pekerjaan menunjukkan bahawa sokongan terhadap kesejahteraan psikologi perlu disepadukan dengan proses perkembangan

profesional guru pelatih, dan bukan dilaksanakan sebagai program tambahan yang terpisah. Keempat, kajian intervensi menunjukkan dapatan yang berpotensi positif tetapi tidak konsisten. Kajian yang melibatkan *service-learning*, pedagogi drama dan pendidikan positif (*positive education*) melaporkan peningkatan dalam kesejahteraan psikologi. Namun demikian, kajian kursus drama oleh Gül dan Çağlayan (2017) hanya menunjukkan peningkatan skor selepas intervensi tanpa perbezaan yang signifikan antara pengukuran pra dan pasca. Bukti yang tersedia juga masih terhad kerana hanya sebahagian kecil kajian melibatkan pengagihan peserta secara rawak, kumpulan perbandingan, penilaian susulan jangka panjang dan pelaporan yang jelas tentang ketekalan pelaksanaan intervensi.

Akhir sekali, penyelidikan pada masa hadapan perlu menggunakan reka bentuk pelbagai lokasi dan longitudinal yang lebih kukuh. Instrumen yang digunakan juga perlu mempunyai definisi konstruk yang jelas serta bukti kesahan dan kebolehpercayaan yang mencukupi. Di samping itu, kajian perlu melaporkan ciri psikometrik instrumen bagi sampel yang dikaji, mengawal pengaruh faktor lain yang boleh mempengaruhi dapatan, serta menjalankan perbandingan intervensi secara lebih sistematik. Pelaporan yang lebih seragam dapat memudahkan perbandingan antara kajian, namun perbezaan konsep antara model Ryff, *flourishing* dan ukuran kesejahteraan yang lain perlu tetap dikekalkan.

Jadual 6: Sintesis implikasi terhadap pendidikan guru bagi RQ4

Tema implikasi	Cadangan untuk pendidikan guru	Asas sintesis
Pemantauan multidimensi	Gunakan skor keseluruhan bersama penilaian mengikut dimensi atau domain kesejahteraan psikologi apabila instrumen membenarkannya.	Membantu mengenal pasti dimensi yang memerlukan perhatian dan sokongan, bukan sekadar menentukan tahap kesejahteraan psikologi secara keseluruhan.
Pengukuhan sumber psikologi	Integrasikan elemen seperti efikasi sendiri, harapan, growth mindset, kecerdasan emosi, regulasi emosi, daya tahan dan strategi daya tindak dalam program pendidikan guru.	Faktor psikologi positif merupakan antara faktor yang paling kerap menunjukkan hubungan positif dengan kesejahteraan psikologi guru pelatih.
Sokongan interpersonal dan sosial	Perkukuh sokongan rakan sebaya, bimbingan mentor, keterhubungan sosial dan persekitaran pembelajaran yang menyokong.	Sokongan sosial dan hubungan interpersonal yang positif cenderung dikaitkan dengan kesejahteraan psikologi yang lebih baik.
Sokongan praktikum dan profesional	Gabungkan sokongan kesejahteraan psikologi dengan perkembangan identiti profesional, efikasi pengajaran, pengurusan tekanan dan persediaan menghadapi tuntutan profesion.	Faktor berkaitan praktikum dan profesion menunjukkan hubungan dengan kesejahteraan psikologi serta pengalaman latihan guru pelatih.
Intervensi berstruktur	Bangunkan program dengan objektif, kandungan dan hasil kesejahteraan psikologi yang jelas serta nilai keberkesanannya menggunakan reka bentuk kajian yang lebih kukuh.	Beberapa intervensi menunjukkan perubahan positif, tetapi dapatan masih tidak konsisten dan kebanyakan kajian menggunakan reka bentuk bukan rawak atau satu kumpulan.
Agenda penyelidikan	Utamakan kajian pelbagai lokasi, reka bentuk longitudinal, kumpulan perbandingan, penilaian susulan, pelaporan psikometrik dan kawalan terhadap faktor lain yang boleh mempengaruhi dapatan.	Pendekatan ini dapat meningkatkan kebolehbandingan antara kajian dan mengukuhkan keyakinan terhadap dapatan penyelidikan.

Sumber: Analisis sorotan literatur sistematik oleh penulis (2026).

Perbincangan

Sorotan ini menunjukkan bahawa kesejahteraan psikologi guru pelatih bukanlah suatu keadaan yang seragam dan tidak boleh diuraikan hanya melalui satu kategori keseluruhan. Sebaliknya, literatur memperlihatkan tiga pola utama yang saling berkaitan. Pertama, bilangan kajian semakin meningkat, namun penyelidikan masih banyak didominasi oleh reka bentuk keratan rentas dan tertumpu pada beberapa konteks negara tertentu. Kedua, tahap dan dimensi kesejahteraan psikologi berbeza mengikut instrumen yang digunakan, konteks kajian serta fasa latihan guru pelatih. Ketiga, kesejahteraan psikologi berkait dengan gabungan faktor intrapersonal, pengalaman profesional, sokongan sosial dan keadaan persekitaran atau konteks latihan. Oleh itu, perbincangan tentang kesejahteraan psikologi guru pelatih perlu memberi tumpuan kepada perbezaan antara dimensi serta faktor-faktor yang berkaitan dengannya dan bukan hanya mengelaskan kesejahteraan psikologi kepada tahap ‘tinggi’ atau ‘rendah’.

Perkembangan Literatur dan Kekuatan Reka Bentuk Kajian

Peningkatan penerbitan selepas tahun 2022 menunjukkan bahawa kesejahteraan psikologi guru pelatih semakin mendapat perhatian dalam bidang pendidikan guru. Namun demikian, pertambahan bilangan kajian tidak semestinya diikuti oleh peningkatan kekuatan bukti yang dihasilkan. Sebanyak 43 daripada 46 kajian menggunakan pendekatan kuantitatif, dan corak paling dominan ialah keratan rentas analitik atau perkaitan (37 kajian) dengan analisis seperti korelasi, regresi, perbandingan kumpulan, mediasi serta pemodelan hubungan antara pemboleh ubah. Reka bentuk ini sesuai untuk mengenal pasti faktor yang mempunyai hubungan dengan kesejahteraan psikologi, tetapi mempunyai keterbatasan dalam menentukan hubungan sebab-akibat. Oleh itu, dapatan kajian lebih tepat diuraikan menggunakan istilah seperti ‘berkait dengan’, ‘mempunyai hubungan dengan’ atau ‘meramalkan secara statistik’, dan bukannya menyatakan bahawa sesuatu faktor secara langsung menyebabkan perubahan dalam kesejahteraan psikologi. Keterbatasan ini perlu diberi perhatian kerana pemboleh ubah psikologi seperti efikasi sendiri, harapan, identiti profesional, sokongan sosial dan regulasi emosi boleh saling berkaitan. Dalam kajian keratan rentas, hubungan yang kuat antara dua konstruk tidak semestinya menunjukkan hubungan sebab-akibat kerana ia mungkin dipengaruhi oleh hubungan dua hala, faktor lain yang tidak dikawal atau pertindihan antara konstruk. Sebagai contoh, Onbaşılı (2026) melaporkan bahawa kecerdasan emosi mempunyai hubungan positif dengan kesejahteraan psikologi, manakala kebimbangan pekerjaan mempunyai hubungan negatif. Hui et al. (2025) pula menunjukkan bahawa sokongan sosial, identiti profesional dan kecerdasan emosi saling berkaitan dalam menjelaskan kesejahteraan psikologi. Dapatan ini berguna untuk membangunkan model konseptual, namun kajian longitudinal dan intervensi masih diperlukan untuk menjelaskan arah hubungan dan perubahan dari semasa ke semasa. Taburan geografi kajian juga perlu dipertimbangkan mengikut konteks. Türkiye menyumbang bilangan kajian yang paling tinggi, manakala Malaysia hanya diwakili oleh satu kajian. Keadaan ini menunjukkan bahawa pemahaman semasa tentang kesejahteraan psikologi guru pelatih banyak dipengaruhi oleh konteks pendidikan guru di negara tertentu. Perbezaan dalam struktur program, budaya akademik, pelaksanaan praktikum, sokongan institusi dan tuntutan profesion boleh mempengaruhi pengalaman kesejahteraan psikologi guru pelatih. Oleh itu, dapatan daripada sesebuah negara tidak boleh dianggap secara langsung mewakili konteks pendidikan guru di negara lain tanpa sokongan bukti daripada kajian setempat.

Tahap Kesejahteraan Psikologi Perlu Ditafsir Secara Multidimensi

Salah satu dapatan utama ialah tiada satu tahap kesejahteraan psikologi yang konsisten merentas semua kajian. Lebih separuh daripada kajian tidak mengelaskan kesejahteraan psikologi kepada kategori rendah, sederhana atau tinggi. Bagi kajian yang menggunakan

kategori tersebut, terdapat perbezaan dari segi instrumen, skala respons dan kriteria pengelasan. Oleh itu, tidak tepat untuk membuat kesimpulan umum bahawa kesejahteraan psikologi guru pelatih secara keseluruhannya berada pada tahap 'tinggi' atau 'sederhana'. Dapatan sorotan ini lebih menunjukkan bahawa tahap kesejahteraan psikologi berbeza mengikut konteks kajian, instrumen yang digunakan dan cara konstruk tersebut diukur. Perbezaan dapatan turut dapat dilihat pada setiap dimensi kesejahteraan psikologi. Sya'idah dan Rohmana (2023) melaporkan bahawa perkembangan peribadi merupakan dimensi yang relatif paling tinggi, manakala penerimaan sendiri berada pada tahap paling rendah. Sebaliknya, Rachmawati dan Lidyasari (2023) mendapati bahawa penerimaan sendiri dan hubungan positif berada pada tahap tinggi bagi majoriti peserta, sedangkan perkembangan peribadi atau peningkatan kualiti diri menunjukkan tahap yang lebih rendah. Dalam kajian longitudinal, Corcoran dan O'Flaherty (2022) mendapati bahawa autonomi meningkat sepanjang program pendidikan guru, manakala penguasaan persekitaran, hubungan positif dan tujuan hidup menurun secara signifikan. Di Malaysia, Haji Ishak et al. (2025) pula melaporkan bahawa empat dimensi berada pada tahap yang baik, manakala penguasaan persekitaran menunjukkan tahap yang lebih rendah berbanding dimensi lain.

Perbezaan ini selaras dengan model eudaimonik Ryff (1989), yang menjelaskan bahawa kesejahteraan psikologi terdiri daripada beberapa dimensi fungsi positif yang saling berkaitan tetapi tidak semestinya berubah dalam arah yang sama. Sebagai contoh, seseorang guru pelatih mungkin mempunyai tujuan hidup yang jelas, tetapi pada masa yang sama menghadapi kesukaran dalam mengurus tuntutan persekitaran. Begitu juga, seseorang mungkin mempunyai hubungan sosial yang baik tetapi masih menunjukkan tahap penerimaan sendiri yang rendah. Dari sudut praktikal, penilaian dan intervensi tidak seharusnya hanya bergantung pada skor keseluruhan. Penilaian mengikut dimensi dapat memberikan maklumat yang lebih khusus untuk mengenal pasti aspek yang memerlukan sokongan, khususnya pada fasa latihan yang melibatkan tuntutan akademik dan profesional yang berbeza.

Selain itu, sekitar 44% kajian menggunakan instrumen Ryff, instrumen yang berasaskan Ryff atau ukuran enam domain yang mempunyai persamaan dengan model Ryff. Kajian lain pula menggunakan skala Diener/Flourishing, instrumen tempatan atau ukuran yang dibangunkan oleh penyelidik. Perbezaan ini bukan sahaja berkaitan dengan kaedah pengukuran, tetapi turut menunjukkan bahawa kesejahteraan psikologi ditakrifkan secara berbeza antara kajian. Oleh itu, skor daripada skala Ryff yang merangkumi enam dimensi tidak boleh dianggap setara secara langsung dengan skor flourishing atau ukuran kesejahteraan yang bersifat satu faktor. Sehubungan itu, dapatan daripada setiap instrumen perlu dihuraikan mengikut ciri dan struktur pengukurannya sendiri, tanpa menggabungkan skor purata atau tahap kesejahteraan daripada skala yang berbeza secara langsung.

Kesejahteraan Psikologi Berkait dengan Sumber Peribadi, Profesional dan Sosial

Dapatan RQ3 menunjukkan bahawa faktor intrapersonal merupakan tema yang paling banyak dikaji. Antara faktor yang kerap dilaporkan ialah growth mindset, efikasi sendiri, kecerdasan emosi, harapan, daya tahan, penerimaan sendiri tanpa syarat, regulasi emosi dan strategi daya tindak. Walaupun faktor-faktor ini mewakili konstruk yang berbeza, kesemuanya berkaitan dengan sumber psikologi dalaman yang mempengaruhi cara individu menghadapi cabaran, mengekalkan matlamat, mengurus emosi dan menilai keupayaan diri. Corak ini menunjukkan bahawa kesejahteraan psikologi guru pelatih bukan sahaja berkaitan dengan faktor demografi, tetapi turut berkaitan dengan proses psikologi sendiri yang bersifat dinamik dan berpotensi untuk dikembangkan.

Beberapa kajian turut memberikan sokongan statistik terhadap pola tersebut. Onbaşılı (2026) melaporkan bahawa kecerdasan emosi merupakan peramal statistik yang positif terhadap kesejahteraan psikologi, manakala kebimbangan pekerjaan menunjukkan hubungan yang negatif. Zhou et al. (2025) pula mendapati bahawa strategi daya tindak berbentuk penglibatan (engagement coping) berkait secara positif dengan kesejahteraan psikologi, manakala strategi daya tindak berbentuk penghindaran (disengagement coping) berkait secara negatif. Asıcı (2021) menunjukkan bahawa komponen harapan memainkan peranan dalam menjelaskan hubungan antara ciri keusahawanan sosial dan kesejahteraan psikologi. Dalam kalangan guru pelatih di Sepanyol, Gilar-Corbi et al. (2024) mengenal pasti daya tahan dan efikasi guru sebagai faktor yang berkait secara positif dengan kesejahteraan psikologi, manakala burnout menunjukkan hubungan yang negatif. Secara keseluruhannya, dapatan ini menunjukkan kepentingan pendekatan pembangunan yang memberi tumpuan kepada pengukuhan sumber psikologi positif, dan bukan hanya kepada pengurangan masalah atau simptom negatif.

Walau bagaimanapun, sumber psikologi peribadi tidak bertindak secara berasingan daripada pengaruh sosial dan profesional. Hui et al. (2025) mendapati bahawa sokongan sosial mempunyai hubungan positif secara langsung dengan kesejahteraan psikologi, manakala identiti profesional turut berperanan dalam menjelaskan hubungan tersebut. Sezer (2022) pula menunjukkan bahawa sokongan rakan berkait dengan dimensi hubungan positif. Dapatan ini menunjukkan bahawa kesejahteraan psikologi guru pelatih turut dipengaruhi oleh hubungan sosial dan pengalaman profesional yang mereka lalui. Oleh itu, program pendidikan guru tidak seharusnya hanya menumpukan pengukuhan ketahanan individu, tetapi juga perlu memperkukuh pementoran, hubungan rakan sebaya dan persekitaran sokongan bagi memenuhi keperluan kesejahteraan guru pelatih secara lebih menyeluruh.

Faktor profesional juga penting kerana guru pelatih sedang melalui proses pembentukan identiti sebagai seorang guru. Identiti profesional, efikasi pengajaran, sikap terhadap profesion dan komitmen pekerjaan biasanya menunjukkan hubungan positif dengan kesejahteraan psikologi. Sebaliknya, burnout, kebimbangan pekerjaan dan strategi daya tindak berbentuk penghindaran (disengagement coping) lebih kerap dikaitkan dengan kesejahteraan psikologi yang lebih rendah. Dapatan ini menunjukkan bahawa kesejahteraan psikologi berkait rapat dengan proses perkembangan profesional guru pelatih. Oleh itu, sokongan terhadap kesejahteraan psikologi perlu disepadukan dalam kursus pedagogi, latihan berasaskan sekolah, pementoran dan refleksi praktikum, dan bukan hanya dilaksanakan sebagai aktiviti tambahan di luar kurikulum.

Sebaliknya, dapatan berkaitan faktor demografi menunjukkan pola yang kurang konsisten. Perbezaan berdasarkan jantina, lokaliti, status perkahwinan, pendapatan, umur dan penglibatan dalam sukan dilaporkan dalam beberapa kajian, namun arah hubungannya tidak seragam. Selain itu, sebahagian besar dapatan tersebut diperoleh melalui perbandingan antara kumpulan tanpa mengawal pengaruh faktor lain secara serentak. Oleh itu, pemboleh ubah demografi lebih sesuai digunakan untuk mengenal pasti kemungkinan perbezaan antara kumpulan dalam konteks tertentu, dan bukan sebagai faktor utama yang secara konsisten menerangkan kesejahteraan psikologi guru pelatih.

Implikasi terhadap Reka Bentuk Pendidikan Guru

Sintesis ini menunjukkan keperluan terhadap pendekatan sokongan secara bertahap dalam meningkatkan kesejahteraan psikologi guru pelatih. Pada peringkat umum, program pendidikan guru boleh mengintegrasikan elemen seperti literasi kesejahteraan, refleksi sendiri, regulasi emosi, strategi daya tindak, pembinaan harapan, efikasi sendiri dan sokongan rakan sebaya

dalam pengalaman latihan harian. Pendekatan ini dapat membantu meletakkan kesejahteraan sebagai sebahagian daripada proses pembangunan guru pelatih dan bukan hanya sebagai sokongan yang diberikan apabila masalah yang serius telah berlaku. Dengan itu, kesejahteraan psikologi dapat dilihat sebagai sebahagian daripada kesiapsiagaan dan perkembangan profesional guru.

Pada tahap pemantauan, penilaian kesejahteraan psikologi secara multidimensi boleh dilaksanakan pada fasa-fasa penting seperti sebelum praktikum, semasa latihan berasaskan sekolah dan selepas pengalaman mengajar yang intensif. Dapatan longitudinal Corcoran dan O'Flaherty (2022) menunjukkan bahawa perubahan pada setiap dimensi kesejahteraan psikologi tidak semestinya berlaku dalam arah yang sama sepanjang program pendidikan guru. Oleh itu, penilaian yang dilakukan hanya sekali mungkin tidak mencukupi untuk menggambarkan perubahan kesejahteraan psikologi dari semasa ke semasa. Pemantauan secara berkala dapat membantu institusi mengenal pasti sama ada perubahan yang berlaku bersifat sementara akibat tuntutan latihan atau menunjukkan pola yang berterusan dan memerlukan sokongan yang lebih khusus.

Pada tahap intervensi, beberapa kajian melaporkan perubahan positif dalam kesejahteraan psikologi selepas pelaksanaan service-learning, pedagogi drama dan pendidikan positif (positive education). Sebagai contoh, Chiva-Bartoll et al. (2026) melaporkan peningkatan yang signifikan dalam kesejahteraan keseluruhan selepas service-learning. Sebaliknya, Gül dan Çağlayan (2017) mendapati bahawa walaupun skor pasca meningkat pada semua subskala selepas kursus drama, perbezaan antara skor pra dan pasca tidak mencapai tahap signifikan. Oleh kerana kebanyakan kajian intervensi menggunakan kelas sedia ada, melibatkan satu kumpulan, mempunyai saiz sampel yang kecil atau menggunakan reka bentuk bukan rawak, dapatan tersebut lebih sesuai dianggap sebagai bukti awal yang menunjukkan potensi intervensi, tetapi masih belum mencukupi untuk menentukan pendekatan yang paling berkesan. Bagi penyelidikan pada masa hadapan, reka bentuk kuasi eksperimen yang melibatkan kumpulan rawatan dan kawalan, pengukuran pra dan pasca, pelaporan saiz kesan serta penilaian ketekalan pelaksanaan intervensi boleh digunakan untuk menghasilkan bukti yang lebih kukuh apabila pengagihan rawak sukar dilaksanakan dalam konteks institusi pendidikan. Penilaian susulan dalam tempoh tertentu juga penting untuk menentukan sama ada perubahan yang berlaku dapat dikekalkan selepas peserta kembali kepada rutin akademik dan praktikum. Selain itu, pendekatan kaedah campuran dapat melengkapkan dapatan kuantitatif dengan maklumat tentang pengalaman peserta, faktor yang menyumbang kepada perubahan, kesesuaian aktiviti dan konteks pelaksanaan intervensi.

Jurang Konteks Malaysia dan Institut Pendidikan Guru

Jurang yang paling ketara dalam konteks tempatan ialah keterbatasan kajian yang melibatkan guru pelatih di Malaysia. Daripada keseluruhan kajian yang dimasukkan dalam sorotan ini, hanya satu kajian dijalankan di Malaysia, iaitu Ishak et al. (2025), yang melibatkan 106 guru pelatih Pendidikan Islam di sebuah universiti swasta di Selangor. Kajian tersebut memberikan gambaran tentang perbezaan antara dimensi kesejahteraan psikologi dengan penguasaan persekitaran menunjukkan tahap yang lebih rendah berbanding dimensi lain. Walau bagaimanapun, konteks kajian tersebut berbeza daripada sistem latihan perguruan di Institut Pendidikan Guru (IPG). Berdasarkan kajian yang memenuhi kriteria sorotan ini, belum dikenal pasti kajian yang secara khusus meneliti kesejahteraan psikologi dalam kalangan guru pelatih IPG.

Jurang ini penting kerana guru pelatih IPG mengikuti struktur latihan profesional yang tersendiri, termasuk pengalaman lapangan dan praktikum yang melibatkan tuntutan akademik, autonomi, hubungan profesional serta penguasaan persekitaran. Oleh itu, dapatan daripada kajian di universiti atau negara lain tidak boleh diterapkan secara langsung kepada populasi guru pelatih IPG. Kajian yang melibatkan beberapa lokasi IPG diperlukan untuk mengenal pasti profil enam dimensi kesejahteraan psikologi, meneliti keperluan mengikut fasa latihan, serta menilai kesesuaian intervensi yang dibangunkan dengan konteks institusi dan pengalaman guru pelatih tempatan.

Jurang Intervensi dan Potensi Pendekatan Kaunseling Berfokus Solusi

Walaupun beberapa bentuk intervensi kesejahteraan dikenal pasti dalam sorotan ini, tiada kajian yang dimasukkan menilai Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) atau modul kaunseling kelompok berasaskan SFBT sebagai intervensi khusus untuk meningkatkan kesejahteraan psikologi guru pelatih. Jurang ini menunjukkan bahawa keberkesanan SFBT masih belum diuji secara langsung dalam literatur yang memenuhi kriteria sorotan ini, dan bukan bermaksud pendekatan tersebut lebih berkesan berbanding intervensi lain. Dari sudut konseptual, beberapa tema yang dikenal pasti dalam sorotan, seperti harapan, penetapan matlamat, efikasi sendiri, kekuatan individu dan strategi daya tindak (coping), mempunyai keselarasan dengan prinsip pendekatan berfokus solusi (de Shazer et al., 2007). Walau bagaimanapun, kesesuaian dan keberkesanan pendekatan tersebut dalam konteks guru pelatih masih perlu diuji secara empirikal.

Kajian pada masa hadapan boleh membangunkan intervensi yang menghubungkan kandungan program secara jelas dengan dimensi kesejahteraan psikologi yang ingin dipertingkatkan. Proses pembangunan juga perlu merangkumi penilaian kesahan kandungan dan ketekalan pelaksanaan intervensi. Bagi menilai keberkesanan, reka bentuk kuasi eksperimen yang melibatkan pengukuran pra dan pasca serta kumpulan rawatan dan kawalan boleh digunakan apabila pengagihan rawak sukar dilaksanakan. Pendekatan ini membolehkan perubahan dinilai pada tahap keseluruhan dan mengikut dimensi, manakala komponen kualitatif dapat membantu menjelaskan pengalaman peserta serta proses yang mungkin menyumbang kepada perubahan tersebut.

Kekuatan dan Keterbatasan Sorotan

Kekuatan utama sorotan ini terletak pada pengurusan data pada tahap kajian dan bukan hanya pada tahap laporan. Tiga set laporan berkaitan dikenal pasti dan digabungkan di bawah kajian yang sama bagi mengelakkan sampel yang sama dikira lebih daripada sekali. Proses sintesis turut melibatkan pengesahan sumber, pembezaan yang jelas antara dapatan berkaitan tahap, faktor dan implikasi, serta pengekal maklumat yang tidak pasti apabila butiran tentang instrumen atau kaedah tidak mencukupi. Langkah ini membantu memastikan setiap dapatan dapat dijejaki kepada sumber asal dan mengurangkan risiko membuat kesimpulan berdasarkan maklumat yang tidak disokong dengan jelas oleh laporan kajian. Penilaian MMAT 2018 pada tahap kriteria turut memperkukuh ketelusan sintesis dengan membezakan secara eksplisit antara aspek metodologi yang dilaporkan dengan baik, kelemahan yang dapat dikenal pasti dan maklumat yang tidak mencukupi untuk dinilai.

Walaupun bagaimanapun, beberapa keterbatasan sorotan ini perlu diberi perhatian. Pertama, perbezaan dari segi definisi konstruk dan instrumen menyebabkan skor daripada semua kajian tidak dapat digabungkan sebagai satu nilai prevalens atau purata keseluruhan. Kedua, penggunaan reka bentuk keratan rentas yang dominan menghadkan keupayaan untuk membuat

kesimpulan tentang hubungan sebab-akibat. Ketiga, taburan kajian mengikut negara yang tidak seimbang mengehadkan penerapan dapatan kepada sistem pendidikan guru yang berbeza, termasuk konteks Malaysia. Keempat, sebahagian kecil laporan tidak menyediakan maklumat kaedah yang lengkap atau menunjukkan ketidakselarasan dalam pelaporan, menyebabkan dapatan daripada kajian tersebut perlu ditafsir dengan mengambil kira keterbatasan maklumat yang tersedia. Kelima, walaupun penilaian MMAT telah dilaksanakan, banyak kriteria terutamanya berkaitan kelengkapan data hasil, representativiti sampel dan kawalan faktor pengeliru terpaksa dinilai Tidak dapat dipastikan kerana maklumat dalam laporan asal tidak mencukupi. Penilaian Tidak dapat dipastikan tersebut mencerminkan keterbatasan pelaporan yang tersedia dan tidak semestinya membuktikan kelemahan metodologi sebenar. Akhir sekali, sorotan ini hanya merangkumi penerbitan antara tahun 2016 hingga 2026. Oleh itu, dapatan yang diperoleh menggambarkan perkembangan literatur dalam tempoh tersebut dan bukan keseluruhan sejarah penyelidikan tentang kesejahteraan psikologi guru pelatih.

Kesimpulan

Sorotan sistematik ini menunjukkan bahawa kesejahteraan psikologi guru pelatih perlu difahami sebagai konstruk multidimensi yang boleh berbeza mengikut individu, konteks, fasa latihan dan kaedah pengukuran. Literatur yang diteliti tidak menunjukkan satu tahap kesejahteraan psikologi yang seragam bagi semua guru pelatih. Sebaliknya, dimensi seperti autonomi, penguasaan persekitaran, perkembangan peribadi, hubungan positif, tujuan hidup dan penerimaan sendiri boleh menunjukkan pola yang berbeza antara individu, kumpulan dan sepanjang tempoh latihan.

Antara faktor yang paling konsisten dilaporkan berkaitan dengan kesejahteraan psikologi ialah sumber psikologi peribadi seperti efikasi sendiri, harapan, kecerdasan emosi, daya tahan dan strategi daya tindak (coping). Selain itu, identiti profesional, efikasi pengajaran, sokongan sosial dan pengalaman profesional turut menunjukkan hubungan dengan kesejahteraan psikologi guru pelatih. Corak ini menunjukkan kepentingan pendidikan guru yang mengintegrasikan pembangunan kesejahteraan dengan pembentukan profesional, pementoran dan pengalaman praktikum. Walau bagaimanapun, memandangkan majoriti kajian menggunakan reka bentuk bukan rawak dan keratan rentas, dapatan tersebut lebih tepat ditafsir sebagai hubungan atau perkaitan, dan bukan sebagai bukti sebab-akibat. Penilaian MMAT mengukuhkan keperluan untuk berhati-hati terhadap kekuatan bukti ini kerana kawalan faktor pengeliru dan pelaporan kelengkapan data hasil merupakan antara aspek yang paling lemah atau tidak pasti dalam korpus.

Dalam konteks Malaysia, kekurangan kajian yang secara khusus melibatkan guru pelatih IPG menunjukkan satu jurang yang masih perlu diterokai. Sorotan ini juga tidak mengenal pasti kajian yang menguji Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) sebagai intervensi khusus terhadap kesejahteraan psikologi guru pelatih. Oleh itu, penyelidikan pada masa hadapan perlu bergerak daripada kajian yang hanya menerangkan tahap dan hubungan antara pemboleh ubah kepada pembangunan serta pengujian intervensi yang berasaskan teori. Intervensi tersebut perlu dihubungkan secara jelas dengan dimensi kesejahteraan psikologi, dilaksanakan secara konsisten dan dinilai menggunakan reka bentuk kuasi eksperimen atau longitudinal yang sesuai. Pendekatan ini dapat membantu memperkukuh bukti empirikal berkaitan sokongan dan intervensi kesejahteraan psikologi dalam pendidikan guru.

Rujukan

* Menandakan laporan yang dimasukkan dalam sintesis sistematik (49 laporan yang mewakili 46 kajian empirikal yang berbeza).

- * Akfirat, O. N. (2020). Investigation of relationship between psychological well-being, self esteem, perceived general self-efficacy, level of hope and cognitive emotion regulation strategies. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 286–306. <https://doi.org/10.46827/ejes.v7i9.3267>
- * Alemdağ, S., & Taşkin, M. E. (2025). The role of physical activity on psychological well-being and inclination to ethical values. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1), 114–126. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1552622>
- * Alluru, N. H., & Suneela, M. E. (2023). Nurturing future educators: The crucial role of well-being in pre-service teachers. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(6). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i06.9975>
- * Asıcı, E. (2021). Social entrepreneurship and psychological well-being in teaching candidates: Mediator role of hope. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(2), 505–524. <https://doi.org/10.46328/ijres.1186>
- * Bingöl, T. Y., & Batık, M. V. (2019). Unconditional self-acceptance and perfectionistic cognitions as predictors of psychological well-being. *Journal of Education and Training Studies*, 7(1), 67–75. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i1.3712>
- * Chainchana, C., & Kanta, S. (2026). Associated psychological dimensions of mental well-being among vocational student teachers at a Thai public university. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 25(8), 408–431. <https://doi.org/10.26803/ijlter.25.8.16>
- * Chiva-Bartoll, O., Salvador-Garcia, C., Maravé-Vivas, M., & Gil-Gómez, J. (2026). Enhancing pre-service teachers' psychological well-being through service-learning in physical education. *Frontiers in Education*, 11, 1835443. <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1835443>
- * Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- * D'Souza, M. (2022). Interaction effect of the positive education programme and socio-economic status on the academic resilience, psychological well-being and self-efficacy of pre-service teachers. *Electronic International Interdisciplinary Research Journal*, 11(6). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7496399>
- * D'Souza, M. (2023). Enhancing well-being through positive education programme. *ERJ Educator Research Journal*, 10(3), 144–148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8031648>
- de Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E., & Berg, I. K. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. Haworth Press.
- * Demirezen, S., & Ötken, Ş. (2022). Investigation of the mediator role of life satisfaction in the relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and psychological well-being. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(5), 452–463. <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.05.041>
- * Devi, H., & Kumar, S. (2025). Impact of psychological well-being on academic procrastination of prospective teachers. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 7(2). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i02.39893>
- * Doğan, M., & Ozan, M. (2025). Examination of psychological maladjustment, cognitive flexibility, and psychological well-being levels in teacher candidates according to sports participation. *Journal of Sport for All and Recreation*, 7(4), 667–679. <https://doi.org/10.56639/jsar.1758907>
- * Fatmawati, H., Purnomo, R. A. A., Rachman, N., Nurwidawati, D., Santosa, R. P., Halida, A. N., & Henlianto, M. O. (2024). Mental health of pre-service training teacher in Indonesia: Analysis between psychological well-being and emotional regulation with demographic factors. *Jurnal Psikologi Teori dan Terapan*, 15(3), 303–312. <https://doi.org/10.26740/jptt.v15n03.p303-312>
- * Genç, H., & Durmuş, E. (2020). Forgiveness as a predictor of psychological well-being in candidate teachers. *The Journal of International Social Research*, 13(70), 510–518. <https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4110>

- * Gilar-Corbi, R., Izquierdo, A., & Castejón, J.-L. (2025). Emotional factors in the psychological well-being of future teachers: A structural model. *Journal of Intelligence*, 13(6), 70. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060070>
- * Gilar-Corbi, R., Perez-Soto, N., Izquierdo, A., Castejón, J.-L., & Pozo-Rico, T. (2024). Emotional factors and self-efficacy in the psychological well-being of trainee teachers. *Frontiers in Psychology*, 15, 1434250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1434250>
- * Gül, Ö., & Çağlayan, H. S. (2017). Effects of the drama course on psychological well-being of physical education teacher candidates. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(3), 559–569. <https://doi.org/10.12973/ijese.2017.1247p>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285–291. <https://doi.org/10.3233/EFI-180221>
- * Hu, Y., & Shu, J. (2025). Drama pedagogy and the core competency development of pre-service teachers: The mediating and moderating roles of psychological well-being. *Frontiers in Education*, 10, 1683681. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1683681>
- * Hui, Q., Li, Y., Zhu, R., Li, Y., Wang, T., Che, X., & You, X. (2025). Emotional intelligence moderated the mediating effect of professional identity between social support and psychological well-being among pre-service teachers. *Scientific Reports*, 15(1), 13107. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-93537-w>
- * İnözü, J., & Şahinkarakaş, S. (2016). Exploring relations between pre-service English teachers' psychological and social well-being and their perceptions of positive classroom environment. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 79–93. <https://doi.org/10.32601/ejal.461020>
- * Ishak, M. F., Basir, H., Zdanial Abidin, S., & Esa, N. (2025). Tahap kesejahteraan psikologi guru pelatih pendidikan Islam di universiti swasta. *ATTARBAWIY: Malaysian Online Journal of Education*, 9(2), 214–231. <https://doi.org/10.53840/attarbawiy.v9i2.315>
- * Kaukab, F., Shahwar, D. E., & Tatlah, I. A. (2026). From growth mindset to psychological well-being: An investigation while sampling prospective teachers. *Contemporary Journal of Social Science Review*, 4(2), 155–162. <https://doi.org/10.63878/cjssr.v4i2.2538>
- * Kaya, Z., & Çenesiz, G. Z. (2020). The predictor roles of life-satisfaction, and intrinsic-extrinsic motivation on the psychological well-being of pre-service teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1370–1387. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/948>
- * Kaya, Z., Yağan, F., Çenesiz, G. Z., & Taşdelen Karçkay, A. (2024). The mediating role of psychological well-being in the relationship between motivation to teach and life satisfaction. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 11(1), 193–210. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kafkasegt/article/1340977>
- * Lee, A. S. Y., Fung, W. K., Datu, J. A. D., & Chung, K. K. H. (2024). Well-being profiles of pre-service teachers in Hong Kong: Associations with teachers’ self-efficacy during the COVID-19 pandemic. *Psychological Reports*, 127(3), 1009–1031. <https://doi.org/10.1177/00332941221127631>
- * Lee, M.-S., Choi, H.-S., & Yeon, E.-M. (2019). Relationships among the Big Five personality traits, psychological well-being, and college adaptation of pre-service teachers. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 20(3), 71–81. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2019.20.3.71>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>

- * Mansuri, L. J. (2017). A profile of psychological well-being of student: Teachers of colleges of education. *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Science*, 8(Special Issue), 309–314. <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00069.1>
- * Nuriddinov, R. (2026). Results of the questionnaire on assessing the psychological well-being of future teachers and their analysis. *Pedagogical & Psychological Studies*, 4(1), 12–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18764918>
- * Onbaşılı, Ü. İ. (2026). Predictors of psychological well-being among pre-service teachers: Emotional intelligence and occupational anxiety. *Journal of Intelligence*, 14(3), 49. <https://doi.org/10.3390/jintelligence14030049>
- * Onuray-Eğilmez, H. (2022). COVID-19 fears and psychological well-being of pre-service music teachers. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 88–107. <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.248.5>
- * Özdemir, A., & Tönbul, Ö. (2026). The mediating role of hope and empathy in the relationship between pre-service teachers' attitudes toward the teaching profession and psychological well-being. *Teacher Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13664530.2026.2687653>
- * Özdoğan, A. Ç. (2021). The mediating role of loneliness in the relationship between parental emotional availability, romantic relationship quality, and social connectedness and well-being. *Pamukkale University Journal of Education*, 52, 59–85. <https://doi.org/10.9779/pauefd.770592>
- * Özkul, R., Kırbaç, M., & Kaya, F. (2021). Psychological well-being levels of teacher candidates in the distance education process. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 6(2), 82–97. <https://doi.org/10.46827/ejoe.v6i2.3912>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- * Pérez de Albéniz-Garrote, G., & Medina Gómez, M. B. (2020). The innovative and research professional identity of future early years and primary school teachers and their relationship with psychological well-being. *Sustainability*, 12(20), 8593. <https://doi.org/10.3390/su12208593>
- * Quansah, F., Essel, D. W., Gyapong, N. A., Yabana, I. N.-N., Dzakadzie, Y., Asamoah, P., & Addison, K. (2025). Enhancing teacher training through self-efficacy and emotional intelligence: A conditional process model of pre-service teachers' well-being and academic achievements. *Brain and Behavior*, 15(5), e70578. <https://doi.org/10.1002/brb3.70578>
- * Rachmawati, I., & Lidyasari, A. T. (2023). Psychological well-being of pre-service training teachers. *Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling*, 8(3), 147–157. <https://doi.org/10.17977/um001v8i32023p147-157>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- * Şakar, Z., Akça, F., & Bozkurt, A. (2017). The analysis of the relationship between well being and the levels of emotional abuse of the teacher candidates perceive. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 272–282. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p272>
- * Sezer, F. (2022). The role of social support and lifestyle in pre-service teachers' psychological well-being. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(2), 225–245. <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.442.10>
- * Sheela, R., Saminathan, B., & Benjamin, A. E. W. (2025). The role of social media emotional intelligence in predicting well-being and academic performance among student teachers. *Bharati International Journal of Multidisciplinary Research & Development*, 3(11), 85–93. <https://doi.org/10.70798/Bijmrd/03110010>
- * Singh, T. A., & Devi, R. S. (2025). Psychological well-being of student-teachers: Exploring gender and locality differences with scale reliability assessment. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 7(2). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i02.42587>

- * Sun, G., Abu Bakar, K., & Ku Johari, K. S. (2026). ECE pre-service teachers' autonomy and well-being in vocational colleges in Ganzhou, Jiangxi, China. *The International Journal of Learning in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/A348>
- * Sunitha, M. S., & Aravind, A. (2026). Influence of self-efficacy on psychological well-being of prospective teachers. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 16(1), 43–46. <https://doi.org/10.9790/7388-1601024346>
- * Sya'idah, I. M., & Rohmana, W. I. M. (2023). Exploring psychological well-being of Indonesian pre-service English teachers as non-native speakers. *GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, 13(4), 801–814. <https://doi.org/10.24127/gdn.v13i4.8906>
- * Szulc-Kurpaska, M., & Nowak, S. A. (2024). Can we modify teacher mindsets: Towards well-being in education. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 10(2), 1–37. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.13280>
- * Tabassum, I., Rana, M. R., & Gull, F. (2024). Effect of prospective teachers' growth mindset on their self-efficacy, psychological well-being and academic achievement. *Journal of Development and Social Sciences*, 5(1), 369–378. [https://doi.org/10.47205/jdss.2024\(5-I\)34](https://doi.org/10.47205/jdss.2024(5-I)34)
- * Zhao, S., Dong, Y., & Luo, J. (2022). Profiles of teacher professional identity among student teachers and its association with mental health. *Frontiers in Public Health*, 10, 735811. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.735811>
- * Zhou, S., Slempe, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2025). Profiling pre-service teachers' motivational and behavioral characteristics: Relationships with psychological wellbeing and occupational commitment. *Teaching and Teacher Education*, 164, 105041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105041>
- * Zhou, S., Slempe, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2026). Pre-service teachers' wellbeing and occupational commitment: The role of motivation and coping. *The Australian Educational Researcher*, 53, Article 49. <https://doi.org/10.1007/s13384-026-00971-4>