

**HUBUNGAN ANTARA GAYA KEIBUBAAPAN BERPENDIDIKAN
TINGGI DENGAN TAHAP KECERDASAN EMOSI
KANAK-KANAK TADIKA**

SITI RAHAYU BINTI ISHA

**DISERTASI DIKEMUKAKAN BAGI MEMENUHI SYARAT UNTUK
MEMPEROLEH IJAZAH SARJANA PENDIDIKAN
(PENDIDIKAN AWAL KANAK-KANAK)
(MOD PENYELIDIKAN DAN KERJA KURSUS)**

**FAKULTI PEMBANGUNAN MANUSIA
UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS**

2018



ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti hubungan di antara gaya keibubapaan berpendidikan tinggi dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika. Pendekatan kuantitatif dengan reka bentuk tinjauan telah digunakan dalam kajian ini. Pemilihan lokasi kajian melibatkan tiga buah tadika yang dipilih secara rawak dan bertujuan di daerah Petaling Utama, Selangor. Subjek kajian terdiri daripada 50 orang kanak-kanak tadika yang berumur enam tahun dan mempunyai ibu atau bapa yang berpendidikan tinggi. Tiga jenis instrumen telah digunakan dalam kajian ini iaitu *Parenting Practices Questionnaire* (PPQ) dan *Active Parenting Publisher* (APP) untuk mengenal pasti jenis gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi, dan *The Sullivan Emotional Intelligent Scale for Children* (EISC) untuk melihat tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika. Kajian ini juga menggunakan *Berkeley Puppet Interview* (BPI) sebagai medium perantara semasa mengumpul data. Analisis deskriptif menjelaskan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika, manakala analisis inferensi pula melibatkan ujian korelasi yang menerangkan hubungan antara pembolehubah kajian. Dapatan kajian menunjukkan gaya keibubapaan yang paling tinggi adalah gaya keibubapaan autoritarian dan tahap kecerdasan emosi keseluruhan kanak-kanak tadika berada di tahap yang sederhana. Analisis korelasi pula menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan ($p = 0.000 < \alpha 0.05$ 2-tailed) antara kesemua gaya keibubapaan (r autoritarian = 0.757, r autoritatif = 0.783, r permisif = 0.798) dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor. Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan ($p = 0.000 < \alpha 0.05$ 2-tailed) antara gaya keibubapaan berpendidikan tinggi (autoritarian) dengan setiap domain dalam kecerdasan emosi (r tahu mengenal emosi = 0.590, r tahu memahami emosi = 0.575, r tahu mengawal emosi = 0.575, r tahu mengguna emosi = 0.448). Kesimpulannya, kajian ini menunjukkan bahawa jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa memberi kesan kepada tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika. Implikasinya, kajian menunjukkan bahawa tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika bergantung kepada jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa mereka.





RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES OF HIGH EDUCATION LEVEL WITH THE LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

This study aims to determine the relationship between parenting styles of higher education level with the level of preschool children's emotional intelligence. Quantitative approach with the design of the survey were used in this study. Selection location for this study were selected random and purposive at Petaling Utama district of Selangor. The subjects of this study consist of 50 preschool children aged six years old and have parents with higher education level. Three types of instruments were used in this study, which is Parenting Practices Questionnaire (PPQ) and Active Parenting Publisher (APP) to identify the types of parenting styles with higher education level, whereas The Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children (EISC) to identify the level of preschool children's emotional intelligence. This study also uses Berkeley Puppet Interview (BPI) as an intermediate medium when collecting data. Descriptive analysis describes the level of preschool children's emotional intelligence, while inferential analysis involves correlation test to explain the relationship between two variables. The findings showed that the most practices parenting styles is an authoritarian parenting style, while overall level of preschool children's emotional intelligence are moderate. Correlation analysis showed that there is significant relationship ($p = 0.000 < \alpha 0.05$ 2-tailed) between all parenting styles (r authoritarian = 0.757, r authoritative = 0.783, r permissive = 0.798) with the level of preschool children's emotional intelligence. The findings also showed there is significant relationship ($p = 0.000 < \alpha 0.05$ 2-tailed) between the most dominant parenting style of parents with higher education level (authoritarian) with each domain in emotional intelligence (r know to recognize emotions = 0.590, r know to understand emotions = 0.575, r know to control emotions = 0.575, r know to use emotions = 0.448). The conclusion of this study showed that parenting styles does affects the level of preschool children's emotional intelligence. Implications of this study showed that the level of preschool children's emotional intelligence are depends on types of parenting styles which their parents choose to practice.



**KANDUNGAN****Muka Surat**

PERAKUAN	ii
PENGESAHAN DISERTASI	iii
PENGHARGAAN	iv
ABSTRAK	v
ABSTRACT	vi
KANDUNGAN	vii
SENARAI JADUAL	xiii
SENARAI RAJAH	xvi
SENARAI SINGKATAN	xvii

**BAB 1 PENGENALAN**

1.0 Pengenalan	1
1.1 Latar Belakang Kajian	7
1.2 Pernyataan Masalah Kajian	21
1.3 Objektif Kajian	27
1.4 Persoalan Kajian	29
1.5 Hipotesis Kajian	31
1.6 Kepentingan Kajian	32
1.7 Kerangka Konsep Kajian	33
1.8 Skop Kajian	35
1.9 Batasan Kajian	36



1.10	Definisi Istilah Dan Operasi	36
1.11	Kesimpulan	40

BAB 2 KAJIAN LITERATUR

2.0	Pengenalan	41
2.1	Kerangka Teori	42
2.2	Latar Belakang Teori Kecerdasan Emosi	47
2.2.1	Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayor-Salovey	50
2.2.2	Model Kecerdasan Emosi Goleman	52
2.3	Konsep Pertumbuhan Dan Perkembangan Kanak-Kanak	55
2.3.1	Teori Perapatan John Bowlby	57
2.3.2	Teori Perkembangan Sosiobudaya Lev Vygotsky	62
2.3.3	Teori Perkembangan Psikososial Erik Erikson	64
2.3.4	Teori Kecerdasan Pelbagai Howard Gardner	67
2.3.5	Teori Kematangan Arnold Gesell	71
2.4	Kaedah Menemubual Kanak-Kanak	72
2.5	Konsep Gaya Keibubapaan	73
2.5.1	Model Gaya Keibubapaan Baumrind	74
2.6	Tinjauan Kajian-Kajian Lepas	77
2.6.1	Kajian Berkaitan Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Ibu Dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di dalam negara	77
2.6.2	Kajian Berkaitan Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di luar negara	80
2.7	Kesimpulan	86

**BAB 3 METODOLOGI KAJIAN**

3.0	Pengenalan	87
3.1	Reka Bentuk Kajian	88
3.2	Populasi Dan Sampel Kajian	90
3.3	Lokasi Kajian	91
3.4	Instrumen Kajian	93
3.4.1	Bahagian A: Latar Belakang Responden	95
3.4.2	Bahagian B: Soal Selidik Gaya Keibubapaan	95
3.4.3	Bahagian C: Soal Selidik Kecerdasan Emosi	99
3.5	Prosedur Kajian	105
3.6	Kajian Rintis	107
3.6.1	Tujuan Kajian Rintis	108
3.6.2	Prosedur Kajian Rintis	108
3.7	Kesahan	109
3.8	Kebolehpercayaan	110
3.9	Penganalisaan Data Kajian	111
3.10	Kesimpulan	113

BAB 4 DAPATAN KAJIAN

4.0	Pengenalan	114
4.1	Huraian Latar Belakang Responden	115
4.1.1	Jantina Responden	115
4.1.2	Pendidikan Ibu Bapa Responden	116
4.1.3	Sektor Pekerjaan Ibu Bapa Responden	116





4.2	Huraian Berdasarkan Kepada Persoalan Dan Hipotesis Kajian	117
4.2.1	Persoalan Kajian 1 : Apakah Jenis Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Berpendidikan Tinggi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	117
4.2.1.1	Kekerapan, Peratusan, Min, Dan Sisihan Piawai Bagi Jenis Gaya Keibubapaan Autoritarian	118
4.2.1.2	Kekerapan, Peratusan, Min, Dan Sisihan Piawai Bagi Jenis Gaya Keibubapaan Autoritatif	121
4.2.1.3	Kekerapan, Peratusan, Min, Dan Sisihan Piawai Bagi Jenis Gaya Keibubapaan Permisif	125
4.2.1.4	Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Berpendidikan Tinggi Yang Paling Dominan Di Daerah Petaling Utama, Selangor	128
4.2.2	Persoalan Kajian 2 : Apakah Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama Selangor	129
4.2.2.1	Kekerapan, Peratusan, Min, Dan Sisihan Piawai Tahap Tahu Mengenal Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	129
4.2.2.2	Kekerapan, Peratusan, Min, Dan Sisihan Piawai Tahap Tahu Memahami Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	134
4.2.2.3	Kekerapan, Peratusan, Min, Dan Sisihan Piawai Tahap Tahu Mengawal Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	137
4.2.2.4	Kekerapan, Peratusan, Min, Dan Sisihan Piawai Tahap Tahu Menggunakan Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	139
4.2.2.5	Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	142
4.2.3	Persoalan Kajian 3 : Adakah Terdapat Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Berpendidikan Tinggi Dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	143





4.2.3.1	Adakah Terdapat Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Autoritarian Dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	143
4.2.3.2	Adakah Terdapat Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Autoritatif Dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	145
4.2.3.3	Adakah Terdapat Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Permisif Dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	146
4.2.4	Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Yang Paling Dominan Dengan Domain Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	147
4.2.4.1	Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Autoritarian Dengan Domain Tahu Mengenal Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	148
4.2.4.2	Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Autoritarian Dengan Domain Tahu Memahami Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	149
4.2.4.3	Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Autoritarian Dengan Domain Tahu Mengawal Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	150
4.2.4.4	Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Autoritarian Dengan Domain Tahu Mengguna Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	151
4.2.5	Rumusan Keseluruhan bagi Dapatan Kajian	152
4.2.6	Kesimpulan	152



**BAB 5 PERBINCANGAN**

5.0	Pengenalan	154
5.1	Perbincangan Hasil Kajian	155
5.1.1	Perbincangan Hasil Kajian Mengenai Jenis Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Berpendidikan Tinggi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	156
5.1.2	Perbincangan Hasil Kajian Mengenai Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	160
5.1.3	Perbincangan Hasil Kajian Mengenai Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Berpendidikan Tinggi Dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	163
5.1.4	Perbincangan Hasil Kajian Mengenai Hubungan Di Antara Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Berpendidikan Tinggi Yang Paling Dominan Dengan Domain Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika Di Daerah Petaling Utama, Selangor	164
5.2	Rumusan	166
5.3	Implikasi Kajian	168
5.4	Cadangan	170
5.5	Cadangan Kajian Akan Datang	172
5.6	Kesimpulan	174

RUJUKAN	175
----------------	-----

LAMPIRAN

**SENARAI JADUAL**

No. Jadual	Muka Surat
1.1 Persamaan tiga jenis gaya keibubapaan Charles Fay dan Foster Cline dengan model gaya keibubapaan Diana Baumrind	9
2.1 Model empat cabang kecerdasan emosi Mayer-Salovey	50
2.2 Lima domain kecerdasan emosi Goleman	52
2.3 Perbezaan di antara pertumbuhan dan perkembangan	56
2.4 Teori kecerdasan pelbagai Howard Gardner	69
2.5 Model gaya keibubapaan Maccoby dan Martin	74
3.1 Penentuan populasi dan pemilihan sampel kajian	91
3.2 Jadual penentuan saiz sampel	92
3.3 Senarai tadika yang dipilih di daerah Petaling Utama, Selangor	93
3.4 Pemilihan instrumen kajian	94
3.5 Latar belakang responden	95
3.6 Skala dikotomi	96
3.7 Subset dan item gaya keibubapaan yang telah diadaptasi	97
3.8 Taburan item mengikut <i>Active Parenting Publisher</i>	98
3.9 Instrumen kecerdasan emosi yang telah diadaptasi	100
3.10 Pemarkahan skor min tahap kecerdasan emosi	103
3.11 Taburan item mengikut item model empat cabang kecerdasan Emosi Mayer-Salovey	103
3.12 Penskoran item positif dan negatif	104
3.13 Jadual keputusan analisis nilai kebolehppercayaan instrument kajian	111



3.14	Penganalisaan data deskriptif dan inferensi	112
4.1	Peratusan jantung responden	116
4.2	Peratusan pendidikan ibu bapa responden	116
4.3	Peratusan sektor pekerjaan ibu bapa responden	117
4.4	Taburan kekerapan, peratusan, min, dan sisihan piawai responden bagi gaya keibubapaan autoritarian	118
4.5	Taburan bilangan dan peratusan responden mengikut tahap gaya keibubapaan autoritarian	121
4.6	Taburan kekerapan, peratusan, min, dan sisihan piawai responden bagi gaya keibubapaan autoritatif	122
4.7	Taburan bilangan dan peratusan responden mengikut tahap gaya keibubapaan autoritatif	125
4.8	Taburan kekerapan, peratusan, min, dan sisihan piawai responden bagi gaya keibubapaan permisif	125
4.9	Taburan bilangan dan peratusan responden mengikut tahap gaya keibubapaan permisif	128
4.10	Skor min keseluruhan gaya keibubapaan	129
4.11	Taburan kekerapan, peratusan, min, dan sisihan piawai tahap kecerdasan emosi bagi tahu mengenal emosi responden	130
4.12	Taburan bilangan dan peratusan tahu mengenal emosi responden	133
4.13	Taburan kekerapan, peratusan, min, dan sisihan piawai tahap kecerdasan emosi bagi tahu memahami emosi responden	134
4.14	Taburan bilangan dan peratusan tahu memahami emosi responden	136
4.15	Taburan kekerapan, peratusan, min, dan sisihan piawai tahap kecerdasan emosi bagi tahu mengawal emosi responden	137
4.16	Taburan bilangan dan peratusan tahu mengawal emosi responden	139
4.17	Taburan kekerapan, peratusan, min, dan sisihan piawai tahap kecerdasan emosi bagi tahu mengguna emosi responden	140



- 4.18 Taburan bilangan dan peratusan tahu mengguna emosi responden 142
- 4.19 Taburan min dan sisihan piawai keseluruhan bagi tahap kecerdasan emosi responden 142
- 4.20 Analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi responden 144
- 4.21 Analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan autoritatif dengan tahap kecerdasan emosi responden 145
- 4.22 Analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan permisif dengan tahap kecerdasan emosi responden 147
- 4.23 Analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengenal emosi responden 148
- 4.24 Analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu memahami emosi responden 149
- 4.25 Analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengawal emosi responden 150
- 4.26 Analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengguna emosi responden 151
- 4.27 Senarai hipotesis yang ditolak atau diterima berdasarkan dapatan kajian 152



SENARAI RAJAH

No. Rajah	Muka Surat
1.1 Kerangka Konseptual	34
2.1 Kerangka Teori	42
3.1 Prosedur Keseluruhan Pengumpulan Data Kuantitatif	107

SENARAI SINGKATAN

APP	Active Parenting Publisher
BAIS	Bell's Adjustment Inventory Scale
BP1	Berkeley Puppet Interview
CBQ-VSF	Children's Behavior Questionnaire-Very Short Form
DUN	Dewan Undangan Negeri
EISC	The Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children
EIS	Emotional Intelligent Scale
EOI	Emotional Overinvolvement
FMSS	Five Minutes Speech Samples
GUS	Growing Up in Scotland
HCTUKM	Hospital Canselor Tunku Mukhriz Universiti Kebangsaan Malaysia
JAKIM	Jabatan Kemajuan Islam Malaysia
JPN	Jabatan Pendaftaran Negara
KE	Kecerdasan Emosi
NSRM	National Suicide Registry Malaysia
PPQ	Parenting Practices Questionnaire
PSDQ	Parenting Styles and Dimension Questionnaire
PPS	Perception of Parents Scale
PAQ	Parenting Active Questionnaire
RADS	Reynolds Adolescent Depression Scale
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SEM	Structural Equation Modelling
SCARED	Screen Anxiety Related Emotional Disorders



BAB 1

PENDAHULUAN



1.0 Pengenalan

Ibu bapa abad ke-21 kini, kebanyakannya berlumba-lumba untuk memastikan anak-anak mereka cemerlang dalam bidang akademik. Kehendak tersebut telah menjadikan mereka alpa sehingga mengabaikan keseimbangan dari aspek rohani, jasmani, emosi, dan sosial yang juga sama penting untuk difokuskan selain ketinggian intelek. Lebih-lebih lagi keseimbangan aspek-aspek tersebut diperlukan dalam proses pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak untuk melahirkan generasi yang seimbang (Santrock, 2004; Hamidah, 2013).





Dalam masa yang sama, keseimbangan aspek-aspek tersebut selari dengan matlamat Falsafah Pendidikan Negara untuk melahirkan generasi yang berpengetahuan, berketerampilan, berakhlak mulia, bertanggungjawab, berkeperibadian tinggi serta berkeupayaan dalam menggembeng tenaga supaya mampu mencapai perpaduan, keharmonian, dan kemakmuran masyarakat dan negara (Tobergte & Curtis, 2013).

Selain itu, kecemerlangan seseorang kanak-kanak bukan sahaja dinilai berdasarkan tahap pencapaian dalam kecerdasan intelek semata-mata, malah turut dinilai berdasarkan tahap kecerdasan emosi. Ini kerana, pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak yang merangkumi kesemua aspek fizikal, kognitif, emosi, moral; dan sosial memerlukan tahap kecerdasan emosi yang positif



Walaupun kecerdasan emosi atau *Emotional Intelligence* merupakan satu cabang ilmu psikologi baru (Azhar, 2006), namun kecerdasan emosi wajar diberikan perhatian. Lebih-lebih lagi apabila membincangkan tentang hubungan di antara manusia (Sulaiman, 2013). Tambahan pula, kecerdasan emosi sudah mula mendapat perhatian para pengkaji sejak kebelakangan ini. Ini kerana, kecerdasan emosi telah dijadikan sebagai penanda aras dalam menilai pencapaian kecemerlangan seseorang manusia (Matthews, Roberts, & Zeidner, 2003; Sulaiman, 2013).





Pada awal kemunculannya, kecerdasan emosi diragui oleh majoriti ahli sarjana dan para cendekiawan berkenaan kepentingannya untuk menilai tahap kebijaksanaan seseorang individu. Mereka berpendapat bahawa, tahap kebijaksanaan seseorang individu itu perlu dinilai berdasarkan tahap kecerdasan intelek yang berfokuskan kepada aspek pemikiran atau kognitif, dan bukan dari aspek emosi. Justeru, Goleman (1995) menerusi bukunya yang berjudul *Emotional Intelligence* telah berjaya membuka minda orang ramai terhadap kepentingan kecerdasan emosi dalam kehidupan manusia.

Tambah Goleman (1995), untuk mencapai kecemerlangan, manusia hanya menggunakan 20 peratus sahaja kecerdasan intelek mereka, selebihnya lagi mereka menggunakan kecerdasan emosi iaitu sebanyak 80 peratus. Kenyataan tersebut telah disokong oleh Stanley Greenspan, iaitu penulis buku *The Growth of the Mind* yang telah menjelaskan bahawa otak kanak-kanak memerlukan kecerdasan emosi untuk merangsang kognitif mereka demi membangunkan kecerdasan yang sihat (Couric, 2015).

Dalam masa yang sama, gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa dalam mendidik dan membesarkan anak-anak juga berkait rapat dengan perkembangan emosi kanak-kanak sama ada positif atau negatif (Santrock, 2004; Sulaiman, 2013). Sehubungan dengan itu, suasana keluarga yang mempunyai ikatan emosi dan hubungan komunikasi yang mantap dan penuh kemesraan merupakan asas kepada perkembangan emosi kanak-kanak yang sihat (Bowlby, 1982). Ringkasnya,





ibu bapa memainkan peranan yang amat penting dalam membentuk dan membina pertautan emosi yang positif di antara mereka dan anak-anak (Sulaiman, 2013).

Sebagai bukti, terdapat kajian-kajian lepas yang telah menunjukkan bahawa gaya keibubapaan mempunyai hubungan dengan kawalan sendiri kanak-kanak (Baumrind, 1966, 1967, 1995), kecekapan sosial dan hubungan interpersonal (Kuczyinski & Kochanska, 1995), hubungan interpersonal yang baik dengan rakan sebaya (Gottman, J. M., DeClaire, Katz, L. F., dan Hooven, C., 1997; Pearson & Rao, 2003), proses sosialisasi (Van den Boom, Dymphna, C., 1994), mengendalikan masalah (Webster-Stratton, C., 1998), optimis (Hasan & Power, 2002; Seligman, 1995), mahir dalam menyelesaikan masalah (Matthews, G., Roberts, R. D., dan Zeidner, M., 2003), dan kebolehan menangani tekanan (Webster-Stratton, C., 1998).

Justeru, gaya keibubapaan memainkan peranan penting dalam memberi impak terhadap pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak, dengan itu, secara tidak langsung turut memberikan impak terhadap kecerdasan emosi mereka (Alegre, 2012).

Oleh sebab itu, gaya keibubapaan telah dikenal pasti sebagai sumber utama yang penting kepada pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak. Sehubungan dengan itu, sepanjang proses pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak adalah penting untuk ibu bapa sentiasa memperbaharui gaya keibubapaan mereka untuk disesuaikan dengan keperluan kanak-kanak (Lengua, 2008).

Tambahan pula, ibu bapa merupakan ejen sosialisasi yang paling berpengaruh untuk kanak-kanak sebelum mereka dipengaruhi oleh ejen sosialisasi yang lain (Johari, Zulkifli, & Maharam, 2011). Oleh itu, memiliki kecerdasan emosi yang





positif penting untuk pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak yang meliputi semua aspek fizikal, kognitif, emosi, moral, dan sosial.

Selain itu, kecerdasan emosi yang positif juga berkait rapat dengan gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa dalam mendidik dan membesarkan anak-anak (Santrock, 2004). Meskipun begitu, kebanyakan ibu bapa tidak menyedari bahawa sesetengah gaya keibubapaan yang mereka amalkan boleh mendatangkan kesan sama ada positif dan negatif terhadap tahap kecerdasan emosi anak-anak mereka (Alegre, 2011). Walhal, ibu bapa merupakan ejen penting dalam pengurusan emosi kanak-kanak (Shaffer & Kipp, 2010).

Ini menyebabkan, kanak-kanak cenderung untuk berasa tertekan, murung, sunyi, dan diabaikan, apabila ibu bapa sering menggunakan komunikasi schala, misalnya, ibu bapa memberikan arahan dan mereka tidak boleh mempersoalkannya (Yahav, 2008). Selain itu, kanak-kanak juga akan cenderung kehilangan minat untuk belajar implikasi daripada sikap ibu bapa yang sering menegaskan mereka untuk sentiasa mematuhi arahan dan belajar setiap hari.

Selain itu, sepanjang proses pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak, keperluan mereka juga akan sentiasa berubah, justeru ibu bapa perlu sentiasa peka dan memperbaharui gaya keibubapaan yang diamalkan supaya bersesuaian dengan keperluan kanak-kanak (Steinberg, 2004). Gaya keibubapaan yang berbeza boleh mempengaruhi emosi dalaman dan luaran seseorang kanak-kanak serta bagaimana kanak-kanak itu bertindak balas terhadap gaya keibubapaan tersebut (Lengua, 2008).





Kecerdasan emosi itu lahir daripada susur galur kecerdasan sosial yang memerlukan seseorang kanak-kanak itu untuk memahami dan berhubungan dengan ibu bapa mereka. Ini kerana sebahagian besar proses pertumbuhan dan perkembangan seseorang kanak-kanak adalah bersama ibu dan bapanya. Maka, segala proses perkembangan mental, fizikal, dan sosial kanak-kanak adalah di bawah pengaruh gaya keibubapaan ibu bapa mereka, termasuklah bagaimana atau apakah cara yang digunakan oleh ibu bapa mereka dalam mendidik dan membesarkan mereka (Ghafani, 2007).

Kanak-kanak yang memiliki tahap kecerdasan emosi yang tinggi berupaya meningkatkan proses pembelajarannya dengan baik (Elias, 1991). Sehubungan dengan itu, kanak-kanak akan berkeyakinan untuk mengendalikan segala cabaran yang datang dalam hidup mereka, di samping membantu mereka memelihara dan mengawal emosi dan perasaan yang harmoni dan tenteram dalam diri (Thorndike, 1920).

Justeru, sekiranya, kanak-kanak mendapat didikan, bimbingan, sokongan, panduan, serta kefahaman daripada ibu bapa secukupnya, proses pertumbuhan dan perkembangan mereka dalam menuju alam remaja dan dewasa akan menjadi lebih sempurna, sihat dan berjalan lancar (Erikson, 1968). Sehubungan dengan itu, cara terbaik untuk membangunkan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak adalah ibu bapa perlu mengamalkan gaya keibubapaan yang lebih menjurus ke arah membangunkan kecerdasan emosi, termasuklah dengan menunjukkan kasih sayang, perhatian, mengambil berat, serta kemesraan terhadap kanak-kanak (Bradley & Corwyn, 2007).





1.1 Latar Belakang Kajian

Ketinggian tahap dalam pencapaian pendidikan ibu bapa adalah sangat berkait rapat dengan hasil positif kanak-kanak dalam pelbagai bidang termasuklah kesediaan persekolahan, aktiviti sosial, dan pencapaian akademik (Chandler, K., Nord, C., Lennon, J., & Liu, B., 1999; Databank., 2015; O'Sullivan, C. Y., Lauko, M. A., Grigg, W. S., Qian, J., & Zhang, J., 2003). Lantaran itu, kanak-kanak yang mempunyai ibu bapa berpendidikan tinggi, memiliki peluang yang besar untuk mempunyai akses kepada bahan sumber manusia dan sosial yang terbaik (Nord, C., & West, J., 2001).



Sehubungan dengan itu, tahap pendidikan ibu bapa boleh mempengaruhi gaya keibubapaan yang mereka amalkan dan juga kesejahteraan hidup anak-anak mereka. Ini disebabkan ibu bapa berpendidikan tinggi cenderung melibatkan diri secara menyeluruh dalam kehidupan kanak-kanak (Rosenfeld, 2008), dengan memperkayakan hidup mereka dengan aktiviti kurikulum tambahan, buku-buku akademik, rangsangan kognitif dan harapan pendidikan yang tinggi.

Meskipun begitu, situasi tersebut tidak memberi ruang untuk kanak-kanak mengalami proses pembelajaran secara try and error kerana segala hal telah di monopoli oleh ibu bapa mereka (Rosemond, 2014). Pada masa yang sama, ibu bapa ini juga cenderung menggunakan teknik disiplin yang negatif, misalnya hukuman secara lisan dan fizikal (Davis-Kean, 2005; Hair, 2007; Hofferth dan Sandberg, 2001; Philips, 2002).





Selepas berlalunya zaman ibu bapa yang sibuk dengan kehidupan kedewasaan yang menyebabkan mereka cenderung kurang pemantauan terhadap kanak-kanak berlalu, kini abad ke-21 telah wujud ibu bapa yang berpendidikan tinggi, yang telah menterbalikkan gaya keibubapaan tersebut kepada gaya keibubapaan yang baru iaitu gaya keibubapaan helikopter (*helicopter parenting*) dan gaya keibubapaan sarjan latihan (*drill sergeant parenting*) yang telah disebut oleh penulis buku *Love and Logic Parenting* iaitu Charles Fay dan Foster Cline (Cline & Fay, 1990, 1993).

Gaya keibubapaan helikopter ini didefinisikan sebagai ibu bapa yang sentiasa membayangi kehidupan kanak-kanak seperti helikopter. Situasi ini menunjukkan ibu bapa terlalu melibatkan diri secara menyeluruh dalam kehidupan kanak-kanak sehingga menggalakkan kekurangan tanggungjawab, mengganggu kebebasan fitrah, dan autonomi kanak-kanak (Sclafani, 2012).

Sementara gaya keibubapaan sarjan latihan pula didefinisikan sebagai ibu bapa yang sentiasa memberi arahan, peraturan dan hukuman kepada kanak-kanak seperti sarjan yang melatih tentera. Situasi ini menunjukkan ibu bapa menginginkan kanak-kanak untuk sentiasa mematuhi peraturan dan mengikut arahan yang diberikan (Sclafani, 2012). Sekiranya kanak-kanak tidak mematuhi arahan dan peraturan maka hukuman akan digunakan sebagai kaedah disiplin (Sulaiman, 2013). Situasi ini menyebabkan kanak-kanak akan kerap berasa gelisah, kecewa dan tidak tenteram, dan dalam masa yang sama menyebabkan gangguan emosi (Maslow, 1970).



Gaya keibubapaan yang disebut oleh Charles Fay dan Foster Cline selari dengan model gaya keibubapaan Baumrind (1966), iaitu, autoritatif, autoritarian, dan permisif. Secara umumnya, gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi mempunyai persamaan dengan gaya keibubapaan authoritarian dan permisif. Meskipun demikian, ibu bapa ini juga berkemungkinan mengamalkan gaya keibubapaan autoritatif. Ringkasnya, terdapat tiga jenis gaya keibubapaan seperti yang digambarkan seperti dalam Jadual 1.1 di bawah.

Jadual 1.1

Persamaan Tiga Jenis Gaya Keibubapaan Charles Fay dan Foster Cline dengan Model Gaya Keibubapaan Diana Baumrind

Tiga Jenis Gaya Keibubapaan			
Diana Baumrind (Parenting Model)	Autoritatif (Authoritative)	Autoritarian (Authoritarian)	Permisif (Permissive)
Huraian	Kawalan dicapai melalui penggunaan tegas tetapi menggunakan hujah yang adil sebagai asas untuk 'bersederhana' dalam membuat rundingan terbuka secara bersama-sama dengan menggunakan pengukuhan positif.	Kawalan ketat dikekalkan melalui peraturan ketat. Peraturan biasanya dikuatkuasakan melalui ugutan dan hukuman.	Menggunakan penaakulan, manipulasi dan / atau rasuah sebagai cara untuk mencapai beberapa tahap kawalan.
Charles Fay dan Foster Cline (Authors of Love and Logic Parenting Book)	Konsultan (Consultant)	Sarjan Latihan (Drill Sergeant)	Helikopter (Helicopter)
Huraian	Gaya keibubapaan yang memberikan bimbingan dan khidmat rundingan untuk kanak-kanak	Gaya keibubapaan yang sentiasa memberi arahan dan peraturan dalam kehidupan kanak-kanak	Gaya keibubapaan yang sentiasa membayangi hidup kanak-kanak, dan terlalu melindungi mereka dari masalah dunia yang mereka tinggal



Ibu bapa berpendidikan tinggi membesarkan kanak-kanak dalam persekitaran yang tinggi ekspektasi akademik dan pengharapan terhadap hasil prestasi yang tinggi. Selain itu, ibu bapa ini sanggup mengadakan pelbagai aktiviti kurikulum tambahan sehingga memaksa kanak-kanak mengambil bahagian secara aktif (Williams, 1980; Teachman, 1987). Dalam konteks ini, ibu bapa beranggapan bahawa kekerapan campur tangan mereka secara menyeluruh dalam aktiviti akademik, ko-kurikulum dan kehidupan sosial kanak-kanak dapat memastikan keperluan individu kanak-kanak itu dapat dipenuhi dengan sempurna (Bernstein & Triger, 2013).

Sebagai contoh, ibu bapa membantu membuat kerja sekolah, membantu menghafal untuk menghadapi ujian, menjadi perantara konflik antara anak-anak dengan rakan-rakan, serta segala hal yang berlaku kepada anak-anak mereka termasuklah menjadi tempat anak-anak bersembunyi untuk mempertahankan diri daripada masalah (Rosemond, 2014). Ekoran daripada itu, kanak-kanak akan cenderung kehilangan semangat untuk melakukan yang terbaik di tadika demi memenuhi permintaan dan pengharapan tinggi ibu bapa mereka (Sclafani, 2012).

Seterusnya, kanak-kanak hari ini juga dilihat terlalu sibuk dengan persaingan dalam pelbagai jenis kurikulum tambahan. Situasi ini terjadi berpunca daripada ibu bapa yang telah merampas zaman kanak-kanak mereka sehingga mereka ketinggalan pengalaman-pengalaman yang memberi makna dalam kehidupan manusia. Misalnya, pengembaraan dan penerokaan persekitaran, bagaimana menyelesaikan masalah ketika menghadapi rintangan atau risiko sekiranya berlaku perkara yang tidak diingini, juga bagaimana mengurus kebosanan (Rosenfeld, 2008).



Zaman kanak-kanak abad ke-21 dipenuhi dengan tindakan, arahan dan peraturan, serta berkonsepkan pencapaian dan penggunaan semata-mata. Senario ini tidak menggambarkan hubungan kekeluargaan yang positif di antara ibu bapa dengan anak-anak, malah lebih menggambarkan gaya ketenteraan dan pengeluaran produk berkualiti tinggi (Honore, 2008).

Selain itu, situasi ini juga tidak membawa kepada perapatan yang positif, sebaliknya lebih mendorong kepada perapatan yang negatif. Perapatan yang negatif menyebabkan kanak-kanak berasa dirinya mempunyai aras keyakinan diri yang rendah sekaligus membentuk sifat rendah diri dalam dirinya. Natiujahnya kanak-kanak akan menjadi seorang yang pasif, muram dan tidak mahu bersosialisasi dengan persekitarannya (Bowlby, Ainsworth, & Bretherton, 1992).

Walaupun terdapat kajian lepas yang menunjukkan bahawa penglibatan ibu bapa mempunyai hubungan dengan pencapaian akademik yang cemerlang kepada kanak-kanak, namun, penglibatan yang tidak sihat dan terlampau menyeluruh (Rosemond, 2014), boleh mendatangkan masalah psikologi sepanjang hayat kepada kanak-kanak. Buktinya, kenyataan ini telah disokong oleh kajian yang telah dijalankan ke atas sekumpulan responden yang dilahirkan pada tahun 1940 sehingga tahun semasa (Cooper, 2015). Implikasinya, kanak-kanak tidak akan mampu untuk membangunkan konsep sendiri untuk meniti alam dewasa kelak.



Tambahan pula, ibu bapa berpendidikan tinggi sering menggunakan pendekatan kawalan, hukuman dan peraturan ketat sebagai kaedah disiplin dan didikan, sehingga tidak mengizinkan kanak-kanak mempersoalkannya (Sulaiman, 2013). Senario ini menunjukkan bahawa ibu bapa ini rendah dalam kebertanggungjawaban walaupun mempunyai permintaan dan pengharapan yang tinggi terhadap pencapaian kanak-kanak. Natiujahnya, kanak-kanak tidak akan tahu bagaimana untuk mengurus masa lapang mereka kerana segala aktiviti selepas sekolah mereka telah diuruskan sepenuhnya oleh ibu bapa (Rosemond, 2014).

Selain itu, hukuman terhadap kanak-kanak boleh meninggalkan kesan jangka masa panjang terhadap emosi mereka (Riesel, Weinberg, Endrass, Kathmann, Hajcak, 2012). Jika dilihat dari segi hukuman yang digunakan ibu bapa berpendidikan tinggi sebagai kaedah mendisiplinkan kanak-kanak, adalah cenderung berbentuk komunikasi dan tingkah laku, iaitu secara lisan dan fizikal yang boleh mendatangkan kesakitan dan memalukan sehingga meninggalkan kesan yang mendalam terhadap emosi dan perasaan kanak-kanak (Sulaiman, 2013). Implikasinya kanak-kanak yang sering takut dengan tingkah laku ibu bapa yang kerap menghukum mereka, berpotensi untuk bertingkah laku agresif. Hal ini berpunca daripada imitasi kanak-kanak terhadap tingkah laku ibu bapa mereka secara tidak langsung dan mempraktikkannya terhadap orang lain (Brooker & Buss, 2014).





Jika dilihat dari sudut lain, ibu bapa berpendidikan tinggi ini percaya bahawa dengan memastikan kanak-kanak sentiasa sibuk dan menghukum sekiranya melanggar arahan dan peraturan atau membuat kesalahan bertujuan untuk mengelakkan kanak-kanak ini berkembang menjadi seorang yang lemah (Honore, 2008). Sebaliknya, hukuman itu sendiri sebenarnya telah merenggangkan hubungan ibu bapa dengan anak-anak.

Lebih-lebih lagi hukuman yang dilaksanakan dibuat tanpa diberikan sebab dan alasan yang boleh difahami kanak-kanak. Begitu juga dengan menjadikan kanak-kanak sentiasa sibuk, situasi ini turut memberi kesan yang negatif terhadap hubungan ibu bapa dengan anak-anak kerana kurangnya komunikasi dua hala dan kemesraan (Palmer, 2007).



Tambahan pula, perkembangan emosi merupakan perkembangan asas yang akan dialami oleh setiap kanak-kanak di samping perkembangan fizikal dan kognitif (Berk, 2006). Implikasi daripada peraturan yang ketat supaya kanak-kanak mematuhi dan mendengar arahan tanpa menjelaskan mengapa peraturan dan arahan tersebut dibuat, menyebabkan kanak-kanak kerap kemurungan dan terdorong untuk bertingkah laku agresif (Abu, 2010).

Situasi ini berlaku kerana kanak-kanak tidak memahami perbezaan antara menghukum dan membenci. Ekoran daripada itu, mereka melihat hukuman yang dilakukan oleh ibu bapa sebagai benci dan tidak menyukai diri mereka. Senario ini juga menyebabkan kanak-kanak merasakan diri mereka tidak disayangi sekaligus mengganggu emosi dan perasaan mereka (Honore, 2008; Palmer, 2007).





Tambahan pula, kajian telah mendapati bahawa emosi kanak-kanak boleh dipengaruhi oleh emosi ibu bapa yang menghukum mereka (Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M., 1999). Sehubungan dengan itu, apabila seseorang kanak-kanak itu tidak berupaya mengawal emosi, mereka akan terdorong untuk bersikap agresif terhadap orang lain (Fabes, R. A., Eisenberg, N., Miller, P. A., 1990; Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P., 1996).

Meninjau dari skop yang lebih luas, kanak-kanak memerlukan proses interaksi sosial dan adaptasi diri dalam persekitaran kerana proses ini mempunyai hubungan dengan kecerdasan emosi mereka. Hal ini boleh dilihat menerusi proses interaksi sosial, yang membantu menyokong pembinaan pemikiran yang kompleks dan menyumbang kepada pencapaian emosi kanak-kanak (Vygotsky, 1934, 1986).

Seperkara lagi, peringkat usia tadika, kanak-kanak masih belum mampu berfikir secara abstrak, oleh itu, mereka perlu mengadaptasi menerusi proses asimilasi dan akomodasi yang memerlukan interaksi dengan persekitaran untuk memahami emosi diri dan emosi orang lain (Piaget, 1974). Oleh sebab itu, apabila ibu bapa melibatkan diri dalam segala hal yang berlaku kepada kanak-kanak, mereka tidak akan mampu untuk mengembangkan emosi mereka. Masalah ini akan menjejaskan kemahiran sosial dan kemahiran mengurus emosi kerana persekitaran itu sendiri tidak membantu proses kemahiran tersebut (Rosemond, 2014).





Situasi ini berlaku disebabkan oleh kebimbangan yang membelenggu ibu bapa ini berkenaan keselamatan dan yang paling utama pencapaian kanak-kanak (Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. M., 2009). Sebagai contoh, ibu bapa yang sering menjadi perantara konflik di antara kanak-kanak dengan rakan sebaya akan menyebabkan mereka tidak tahu bagaimana untuk menyelesaikan konflik sendiri di kemudian hari. Natiujahnya, kanak-kanak akan menjadi selesa berkurung diri di dalam rumah berbanding berada di luar rumah kerana tidak mahu terlibat dengan masalah (Rosemond, 2014).

Dari sudut kaca mata yang lain, kanak-kanak merupakan saintis semulajadi, kerana apabila mereka lahir sahaja ke dunia ini mereka telah menggunakan konsep sains untuk mempelajari rahsia disebalik persekitaran dunia mereka seperti hipotesis, ujian, dan kesimpulan sepanjang kehidupannya. Ringkasnya, konsep tersebut telah membantu kanak-kanak untuk memenuhi perasaan ingin tahu mereka.

Tambahan pula, perasaan ingin tahu sudah menjadi suatu kelaziman dalam dunia awal kanak-kanak (Engel, 2011). Ekoran daripada ibu bapa yang bersifat terlalu melibatkan diri sehingga membayangi dan mengawal hidup kanak-kanak (Baumrind, 1966, 1971), telah melanggar fitrah semulajadi kanak-kanak tersebut, sekaligus menjadikan hidup mereka terkongkong dan dibelenggu tekanan kesan daripada tidak dapat memenuhi kepuasan perasaan ingin tahu mereka (Pezzella, 2010).



Tekanan juga sering dikaitkan dengan ibu bapa berpendidikan tinggi dalam proses mendidik dan membesarkan kanak-kanak. Fenomena tekanan ibu bapa (*The Pressured Parent Phenomenon*) yang disebut oleh Wendy S. Grolnick dan Kathy Seal menerusi buku mereka *Pressured Parents, Stressed-out Kids* (Grolnick & Seal, 2008), menyebabkan ibu bapa terdesak untuk mencari jalan penyelesaian sehingga terpaksa menggunakan jalan penyelesaian yang sama iaitu dengan melibatkan diri secara menyeluruh sehingga tidak mempedulikan sama ada penyelesaian tersebut merupakan idea yang baik ataupun tidak baik kepada kanak-kanak (Grolnick & Seal, 2008).

Lebih-lebih lagi, memastikan kanak-kanak sentiasa sibuk dan terlalu menjaga keselamatan sudah menjadi kelaziman bagi golongan ibu bapa berpendidikan tinggi di abad ke-21 ini, kesan daripada kepelbagaian kebimbangan ibu bapa (Grolnick & Seal, 2008). Hal ini telah menyebabkan keselamatan kanak-kanak menjadi semakin ketat sehingga mengabaikan hak autonomi kanak-kanak sepenuhnya. Buktinya, kanak-kanak hari ini bermain di bawah pengawasan ibu bapa sendiri, kakitangan yang terlatih atau kakitangan peribadi yang diupah oleh ibu bapa (Kapoor & Kapoor, 2016).

Meninjau dari sudut lain, sesetengah para pengkaji percaya bahawa penglibatan menyeluruh ibu bapa dalam kehidupan kanak-kanak adalah berkait rapat dengan tekanan, dan bukan daripada kurang kasih sayang dan perhatian terhadap perkembangan kanak-kanak (Sclafani, 2012).



Ini kerana kebanyakan ibu bapa berpendidikan tinggi mempunyai pelbagai tekanan yang tidak terurus dalam hidup mereka (Grolnick & Seal, 2008) yang telah mengganggu kemampuan dan peluang mereka untuk berhubung positif dengan kanak-kanak. Sekiranya tekanan tersebut datang mendadak, ibu bapa ini akan cenderung untuk berhubung secara negatif terhadap kanak-kanak (Rosenfeld, 2008).

Tambahan pula gaya keibubapaan yang diamalkan tidak diambil peduli oleh ibu bapa berpendidikan tinggi ini, kerana persaingan dalam pencapaian adalah lebih penting kepada mereka (Okagaki & French, 1978). Lebih-lebih lagi, masyarakat abad ke-21 kini terlalu memandang tinggi kepada latar belakang pendidikan ibu bapa. Senario ini disebabkan latar belakang pendidikan ibu bapa telah dianggap mereka sebagai kuasa motivasi yang memandu arah jalan untuk masa depan kanak-kanak. Pendek kata, latar belakang pendidikan keluarga yang baik akan mempengaruhi masa depan pendidikan kanak-kanak (Good & Brophy, 1997).

Kenyataan tersebut telah disokong oleh kajian lepas yang menunjukkan bahawa ibu bapa berpendidikan tinggi mampu mempersiapkan persekitaran akademik yang terbaik dan sempurna untuk anak-anak belajar (Behrman & Knowles, 1999; Deschenes, 2007). Dalam masa yang sama, kanak-kanak yang memiliki ibu bapa berpendidikan tinggi cenderung untuk memperoleh pencapaian akademik yang tinggi (Muhammad, 2015). Fenomena tersebut telah menggalakkan persaingan di antara ibu bapa dalam mendidik dan membesarkan anak-anak.





Di samping itu, persaingan dalam mendidik kanak-kanak telah mewujudkan perasaan ego dalam diri ibu bapa berpendidikan tinggi ini. Hal ini berpunca daripada ibu bapa yang tidak mahu dilabel masyarakat sebagai tidak pandai mendidik anak-anak (Kim, 2006). Penglibatan ego dalam keibubapaan mendorong ibu bapa bersifat mengawal, dan mengarah (Grolnick, 2002) sehingga mengganggu emosi dan perasaan kanak-kanak (Ryan, 1982).

Sehubungan dengan itu, apabila ibu bapa terlibat dengan penglibatan ego dalam pencapaian kanak-kanak, maka perasaan dan kepuasan dalam diri mereka secara tidak langsung bergantung sepenuhnya kepada prestasi pencapaian kanak-kanak tersebut (Grolnick, 2002). Implikasi daripada penglibatan ego ibu bapa ini, menyebabkan kanak-kanak terhalang untuk memenuhi fitrah semulajadi mereka iaitu kebebasan untuk bermain, meneroka, berinisiatif, dan bersosialisasi. Hal ini turut berpunca daripada kebimbangan ibu bapa yang berlebih-lebihan terhadap perubahan tingkah laku, kemalasan, kelalaian, dan keperibadian kanak-kanak yang akan terjejas sekiranya tidak dikawal dengan tegas (Sarah, 2011).

Walaupun, kawalan, arahan dan peraturan yang ketat tidak menggalakkan semangat dan kemahuan kanak-kanak untuk belajar, berkelakuan baik dan mampu menyelesaikan masalah dengan berkesan. Lantaran itu, kanak-kanak tidak berpeluang memperoleh pengalaman untuk membangunkan kecerdasan emosi mereka (Sulaiman, 2013). Tambahan pula, bermain, meneroka, berinisiatif, dan bersosial penting untuk membuka pengalaman untuk kanak-kanak mengenal dan mengurus





emosi dengan baik (Lipoff, 2011). Natijahnya, emosi kanak-kanak terganggu akibat dibelenggu tertekan dan kemurungan (Abu, 2010).

Dalam masa yang sama, ibu bapa berpendidikan tinggi amat mementingkan reputasi dalam mendidik anak-anak. Oleh sebab itu, mereka tidak akan berunding dengan anak-anak dalam membuat sebarang keputusan dan tindakan (Badzis, 2003). Sebagai contoh keputusan dalam pemilihan tadika untuk kanak-kanak (Alegre, 2011; Baumrind, 1971; Grolnick & Pomerantz, 2009; Leman, 2005). Buktinya, kajian telah menunjukkan, sembilan daripada 30 orang ibu bapa memilih tadika berdasarkan reputasi dan pencapaian akademik yang tinggi (Badzis, 2003).

Sementara itu, kekerapan mendesak kanak-kanak untuk memenuhi permintaan dan harapan ibu bapa yang tinggi menyebabkan kanak-kanak dibelenggu tekanan yang melampau untuk melaksanakannya (Sulaiman, 2013). Situasi ini menunjukkan sikap ibu bapa berpendidikan tinggi yang terlalu mementingkan kesempurnaan, sedangkan kegagalan juga merupakan satu proses belajar. Kanak-kanak dalam masa yang sama perlu diberikan kefahaman bahawa kegagalan juga adalah proses belajar, bukan hanya kesempurnaan dalam kejayaan semata-mata (Badzis, 2003).

Namun, apabila majoriti keputusan telah dimonopoli oleh ibu bapa (Fletcher, A., Steinberg, L., & Williams-Wheeler, M., 2004), maka, kanak-kanak tidak akan berpeluang untuk belajar membuat keputusan mereka sendiri, kerana persekitaran tidak membenarkan mereka belajar membuat keputusan sendiri. Lebih-lebih lagi, kanak-kanak daripada golongan ibu bapa ini cenderung didisplinkan dengan hukuman





fizikal dan emosi yang keras (Marsiglia, C. S. Walczyk, J. J., Buboltz, W. C., & Griffith-Ross, D. A., 2007).

Ekoran daripada itu, kanak-kanak akan tidak bermotivasi, berserah, sentiasa mengharapkan pertolongan orang lain, sering rasa rendah diri, takut, tidak bermaya, takut dikritik oleh orang lain dan suka melihat kekurangan diri sendiri yang menjejaskan emosi dan perasaan mereka, implikasi daripada kehendak dan keperluan mereka yang tidak dapat dipenuhi (Maslow, 1970; Suldo & Huebner, 2004).

Meninjau kepada skop yang lebih luas, ibu bapa berpendidikan tinggi sering berpendapat bahawa pendidikan awal kanak-kanak adalah sesuatu yang formal dan khusus terhadap akademik, di samping mentakrifkan pendidikan awal kanak-kanak sebagai satu kemahiran akademik tertentu yang sepatutnya dipelajari di tadika (Karshen, 2003). Buktinya, kajian lepas telah menunjukkan ibu bapa menghantar anak-anak ke tadika atas tujuan untuk belajar membaca, mengenal huruf, nombor dan lain-lain subjek akademik (Badzis, 2003).

Situasi tersebut menunjukkan ibu bapa berpendidikan tinggi ini mementingkan pencapaian intelek melebihi pencapaian emosi kanak-kanak. Sehingga kini, jarang didapati kajian penyelidikan berkenaan hubungan gaya keibubapaan dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak untuk peringkat usia tadika (Farell, 2015), lebih-lebih lagi gaya keibubapaan golongan ibu bapa berpendidikan tinggi. Namun, terdapat beberapa kajian yang telah dibuat yang mempunyai persamaan dengan kajian ini.





1.2 Pernyataan Masalah Kajian

Secara umumnya, mempunyai latar belakang pendidikan terutamanya pendidikan tinggi menunjukkan bahawa seseorang itu memiliki sikap ego (Grolnick, 2002), sering tertekan dan kebimbangan (Grolnick & Seal, 2008), mementingkan reputasi, pencapaian akademik, kesempurnaan (Badzis, 2003), berdaya saing (Rosendfeld, 2008), dan sering membuat peraturan serta melibatkan diri secara aktif dan menyeluruh (Sclafani, 2012) dalam segala perkara demi mencapai objektif diri yang telah ditetapkan dalam fikiran.

Kenyataan tersebut menunjukkan sikap seseorang yang mempunyai latar belakang pendidikan tinggi adalah sinonim dengan salah satu gaya keibubapaan daripada model gaya keibubapaan Baumrind iaitu autoritarian. Oleh itu, ibu bapa yang mempunyai latar belakang pendidikan tinggi boleh dikatakan sebagai mengamalkan gaya keibubapaan autoritarian (Sclafani, 2012; Honore, 2008; Grolnick & Seal, 2008). Meskipun begitu, pengkaji beranggapan bahawa, ibu bapa berpendidikan tinggi berkemungkinan juga mengamalkan gaya keibubapaan autoritatif ataupun permisif.

Memandangkan tempoh pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak sangat drastik, adalah suatu keperluan untuk melihat khususnya hubungan gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa yang berpendidikan tinggi terhadap pembangunan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak di peringkat usia tadika terutamanya. Ini kerana, kanak-kanak sepatutnya menjadi kanak-kanak, dan tidak sepatutnya menjadi terlalu





sempurna, serba boleh dalam semua perkara ataupun dilayan dan dianggap seperti orang dewasa (Rosenfeld, 2008).

Kajian lepas telah membuktikan bahawa kanak-kanak yang mempunyai ibu bapa yang mempunyai tekanan dan kebimbangan, menunjukkan kegagalan dalam mengawal emosi (Cione, 2015). Tekanan dan kebimbangan dalam kalangan ibu bapa berpendidikan tinggi abad ini dapat dilihat apabila mereka memaksa anak-anak mereka belajar sepanjang masa demi untuk menjadikan anak-anak mereka anak yang paling terpujai di awal usia (Pama, 2017). Hal ini dikukuhkan lagi dengan kajian lepas yang menunjukkan ibu bapa yang dilanda tekanan dan kebimbangan mempunyai hubungan yang positif dengan gaya keibubapaan negatif yang mereka amalkan (Cione, 2015).



Kegagalan dalam mengawal emosi akan menyebabkan seseorang itu bertindak di luar kawalan seperti membunuh diri, lari daripada rumah dan sebagainya. Menurut pakar psikiatri Hospital Canselor Tunku Mukhriz Universiti Kebangsaan Malaysia (HCTUKM), Dr. Hazli Zakaria, *trend* bunuh diri di Malaysia berada di tahap yang membimbangkan (Hidayatul, 2016). Bunuh diri adalah tingkah laku spontan yang dilakukan apabila seseorang individu itu merasakan diri sudah berputus asa dan beranggapan bahawa kehidupan tidak lagi berguna. Bagi individu seperti ini, kematian adalah satu-satunya jalan penyelesaian. Ini adalah salah satu kesan negatif daripada kegagalan dalam mengurus emosi.





Sementara itu, melihat kepada rekod daripada National Suicide Registry Malaysia (NSRM) mendapati, sekurang-kurangnya dua orang membunuh diri setiap hari dengan kadar purata 60 orang sebulan (Utusan, 2016). Menurut Timbalan Menteri Pembangunan Wanita, dan Masyarakat, Datuk Azizah Mohd, Dewan Undangan Negeri (DUN) berkata, sebanyak 170 kes penderaan emosi direkodkan sepanjang tahun 2015 hingga tahun 2016. Tambah beliau lagi, faktor penyumbang kepada terjadinya penderaan emosi tersebut adalah akibat daripada pengabaian, serta kecuaihan ibu bapa. Beliau juga turut menegaskan bahawa terdapat faktor lain yang menyumbang kepada tindakan ibu bapa berlaku sedemikian, misalnya, kos sara hidup yang semakin meningkat dan tekanan di tempat kerja, serta persaingan yang tidak sihat. Faktor-faktor ini mewujudkan tekanan dalam diri ibu bapa yang memaksa mereka gagal untuk mengamalkan gaya keibubapaan yang baik. Natijahnya, mereka sering menggunakan kekerasan, bertindak ganas dan mengabaikan keperluan dan kehendak fizikal dan emosi anak-anak (Hidayatul, 2016).

Oleh sebab itu, penglibatan ibu bapa berpendidikan tinggi secara menyeluruh dalam kehidupan kanak-kanak terutamanya dalam bidang akademik, dilihat sebagai *trend* yang berbahaya (Honore, 2008). Ini kerana, golongan ibu bapa ini beranggapan bahawa dengan melibatkan kanak-kanak dalam pelbagai aktiviti adalah bertujuan untuk mengelakkan risiko kebosanan (Bernstein & Triger, 2010).

Sebaliknya, kebosanan merupakan pemangkin kepada kreativiti yang boleh melatih kanak-kanak untuk berfikir di luar kotak menerusi imaginasi (Parvanno, 1990). Dalam masa yang sama, kebosanan juga mampu menjana imaginasi kanak-kanak untuk berinisiatif (Erikson, 1958), namun begitu, jadual akademik yang tepu





tidak memberi peluang dan ruang untuk kanak-kanak berimajinasi serta melakukan keupayaan semulajadi untuk memuaskan perasaan ingin tahu mereka (Parvanno, 1990).

Sesetengah ibu bapa berpendidikan tinggi ini sedar bahawa mereka terlalu memampatkan jadual akademik anak-anak, namun mereka tetap memilih untuk tidak mengambil peduli kerana bimbang boleh memberi ancaman kepada jaminan masa depan anak-anak mereka (Grolnick, 2002). Ini kerana mereka ini sebenarnya tidak yakin dengan keupayaan diri mereka (Spock, 1946).

Oleh itu, mereka sering merujuk pelbagai pakar dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak bagi meminta nasihat dan cara yang boleh diaplikasikan dalam mendidik dan membesarkan anak-anak untuk memastikan anak-anak mereka bijak, serba boleh dalam semua perkara dan cemerlang dalam bidang akademik (Griffin, 2001). Hal ini disebut sebagai Sindrom *Hurried-Child* yang telah dikenal pasti oleh Dr. David Elkind untuk menggambarkan fenomena ibu bapa yang memberikan tekanan akademik terlalu awal di luar kemampuan perkembangan semula jadi kepada anak-anak kecil (PAMA, 2017). Sebanyak, 1,531 kes berkaitan kegagalan ibu bapa menjaga dan mengasuh kanak-kanak telah dilaporkan di Malaysia sehingga Mac 2016 (Utusan, 2017).

Gaya keibubapaan yang negatif dikatakan boleh mendatangkan kerosakan kepada kemampuan atau kesediaan kanak-kanak untuk menerima pembelajaran sekiranya mereka didedahkan dengan tekanan akademik di awal usia (Sampson & Briggs, 1981). Oleh sebab itu, Benjamin Spock (1946), menerusi bukunya, *Baby and*



Child Care, menasihatkan ibu bapa supaya percaya kepada diri dan naluri mereka sendiri, kerana hanya mereka sahaja yang lebih mengenali kemampuan dan kebolehan anak-anak mereka. Tambah beliau lagi, ibu bapa tidak boleh bergantung sepenuhnya dengan khidmat pakar semata-mata dalam proses mendidik dan membesarkan anak-anak.

Ini kerana, tidak semua kaedah yang dinasihatkan atau dicadangkan oleh pakar boleh diaplikasikan kepada semua kanak-kanak. Implikasinya, ibu bapa akan dibelenggu kebimbangan dan tekanan, kerana setiap kali rutin bersama pakar, ibu bapa akan diberi bayangan dan gambaran bahawa setiap keputusan yang dibuat untuk anak-anak berisiko dan boleh mempengaruhi masa depan mereka (Spock, 1946; Grolnick & Seal, 2008).

Seterusnya, reputasi juga sering menjadi keutamaan dalam memilih tadika yang berpotensi tinggi untuk memantapkan kebolehan serta meningkatkan kecemerlangan akademik kanak-kanak (Badzis, 2003). Senario ini menunjukkan bahawa ibu bapa berpendidikan tinggi memilih tadika sedemikian dengan harapan anak-anak mereka akan mendapat pendidikan yang terbaik dan mempunyai persiapan yang kukuh sebelum memasuki alam persekolahan formal kelak (Bernstein & Triger, 2010).

Kenyataan tersebut jelas menunjukkan bahawa fokus ibu bapa berpendidikan tinggi ini lebih kepada pencapaian dalam kecerdasan intelek berbanding dengan pencapaian dalam kecerdasan emosi. Walhal, untuk memperoleh kecerdasan intelek yang berkualiti, kecerdasan emosi memainkan peranan penting dan boleh dijadikan sebagai wahana (Hamzah, 2006). Ringkasnya, memiliki tahap kecerdasan emosi yang

tinggi akan mencerminkan kecerdasan intelek yang baik. Ini bermaksud, kecemerlangan seseorang individu itu bergantung kepada pengurusan emosi yang berkesan (Goleman, 1995).

Meninjau daripada skop yang lebih luas, dapatan kajian lepas menunjukkan bahawa, sembilan daripada 30 orang ibu bapa mengutamakan reputasi dan pencapaian akademik dalam proses memilih tadika untuk anak-anak mereka (Badzis, 2003). Sebaliknya, hanya dua daripada 30 orang ibu bapa yang mengutamakan kebahagiaan dan keseronokkan kanak-kanak dalam proses memilih tadika untuk anak-anak mereka (Badzis, 2003). Situasi tersebut jelas menunjukkan bahawa ibu bapa berpendidikan tinggi ini tidak menitikberatkan emosi dan perasaan anak-anak tetapi mengutamakan kehendak mereka kerana mereka yang berhak menentukan masa depan anak-anak

Lebih-lebih lagi, ibu bapa golongan ini turut mementingkan standard akibat sifat ego untuk menjaga imej dan latar belakang pendidikan tinggi mereka yang boleh dipersoalkan masyarakat sekiranya pencapaian anak-anak mereka terjejas (Palmer, 2007). Farell (2015) menyebut dalam kajian beliau bahawa majoriti kajian literatur telah menyokong bahawa perlunya ada hubungan yang positif di antara gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi kanak-kanak.

Sungguhpun begitu, beliau mengatakan bahawa jarang didapati adanya penyelidikan tentang hubungan gaya keibubapaan dengan tahap kecerdasan emosi yang khusus untuk peringkat kanak-kanak usia tadika. Sehubungan dengan itu, pengkaji ingin meluaskan lagi kajian yang telah dijalankan oleh beliau dengan melihat



kepada hubungan gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa yang mempunyai latar belakang pendidikan tinggi terhadap tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di negeri Selangor.

1.3 Objektif Kajian

Objektif utama kajian ini adalah untuk membuktikan bahawa gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa yang berpendidikan tinggi mempunyai hubungan dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

Secara khususnya, objektif kajian yang dikenal pasti bagi menjalankan kajian ini adalah seperti berikut :-



- a. Mengetahui pasti gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa yang berpendidikan tinggi di daerah Petaling Utama, Selangor.
 - i. Mengetahui pasti gaya keibubapaan autoritarian ibu bapa berpendidikan tinggi di daerah Petaling Utama, Selangor.
 - ii. Mengetahui pasti gaya keibubapaan autoritatif ibu bapa berpendidikan tinggi di daerah Petaling Utama, Selangor.
 - iii. Mengetahui pasti gaya keibubapaan permisif ibu bapa berpendidikan tinggi di daerah Petaling Utama Selangor.



b. Mengukur tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

i. Mengukur tahap tahu mengenal emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

ii. Mengukur tahap tahu memahami emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

iii. Mengukur tahap tahu mengawal emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

iv. Mengukur tahap tahu mengguna emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

c. Mengenal pasti hubungan di antara gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

i. Mengenal pasti hubungan gaya keibubapaan autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

- ii. Mengenal pasti hubungan gaya keibubapaan autoritatif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

- iii. Mengenal pasti hubungan gaya keibubapaan permisif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

1.4 Persoalan Kajian

Persoalan kajian adalah berdasarkan objektif kajian yang telah dikenal pasti dalam kajian ini iaitu :-

- a. Apakah gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa yang berpendidikan tinggi di daerah Petaling Utama, Selangor.

- b. Apakah tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.
 - i. Apakah tahap tahu mengenal emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

- ii. Apakah tahap tahu memahami emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.
 - iii. Apakah tahap tahu mengawal emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.
 - iv. Apakah tahap tahu mengguna emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.
- c. Adakah terdapat hubungan di antara gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

- i. Adakah terdapat hubungan di antara gaya keibubapaan autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.
- ii. Adakah terdapat hubungan di antara gaya keibubapaan autoritatif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.
- iii. Adakah terdapat hubungan di antara gaya keibubapaan permisif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

1.5 Hipotesis Kajian

Untuk persoalan kajian ci, cii, dan ciii, hipotesis kajian adalah seperti berikut :-

Hipotesis nol untuk persoalan kajian c :-

Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

i. Hipotesis nol untuk persoalan kajian c i :-

Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara gaya keibubapaan autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

ii. Hipotesis nol untuk persoalan kajian c ii :-

Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara gaya keibubapaan autoritatif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di Petaling Utama, Selangor.



iii. Hipotesis no untuk persoalan kajian c iii :-

Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara gaya keibubapaan permisif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.

1.6 Kepentingan Kajian

Kajian yang dijalankan ini diharapkan dapat membantu para ibu bapa memahami tahap kecerdasan emosi dalam kalangan kanak-kanak tadika. Tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika dikenal pasti dengan menggunakan penilaian pengukuran domain kecerdasan emosi berdasarkan Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi yang telah diperincikan oleh Mayer Salovey (1997).

Selain itu, hasil kajian ini juga boleh dijadikan sebagai sumber rujukan kepada pengkaji-pengkaji lain yang menjalankan kajian yang berkaitan dan seterusnya membantu kanak-kanak tadika meningkatkan tahap kecerdasan emosi mereka. Di samping itu, kajian ini juga diharap dapat memberi kesedaran kepada para ibu bapa mengenai tahap kecerdasan emosi anak-anak mereka.





Dengan maklumat yang diperolehi ini juga diharapkan dapat membantu para ibu bapa untuk merefleksi diri mengenai gaya keibubapaan yang diamalkan demi melahirkan anak-anak yang berakhlak, berkepribadian tinggi serta mampu mengurus emosi dengan berkesan. Ibu bapa juga boleh menggunakan maklumat yang ada bagi melihat kembali kesesuaian sama ada gaya keibubapaan yang diamalkan selama ini mampu memberi kebahagiaan, memahami, mengenali serta membimbing anak mahupun tidak.

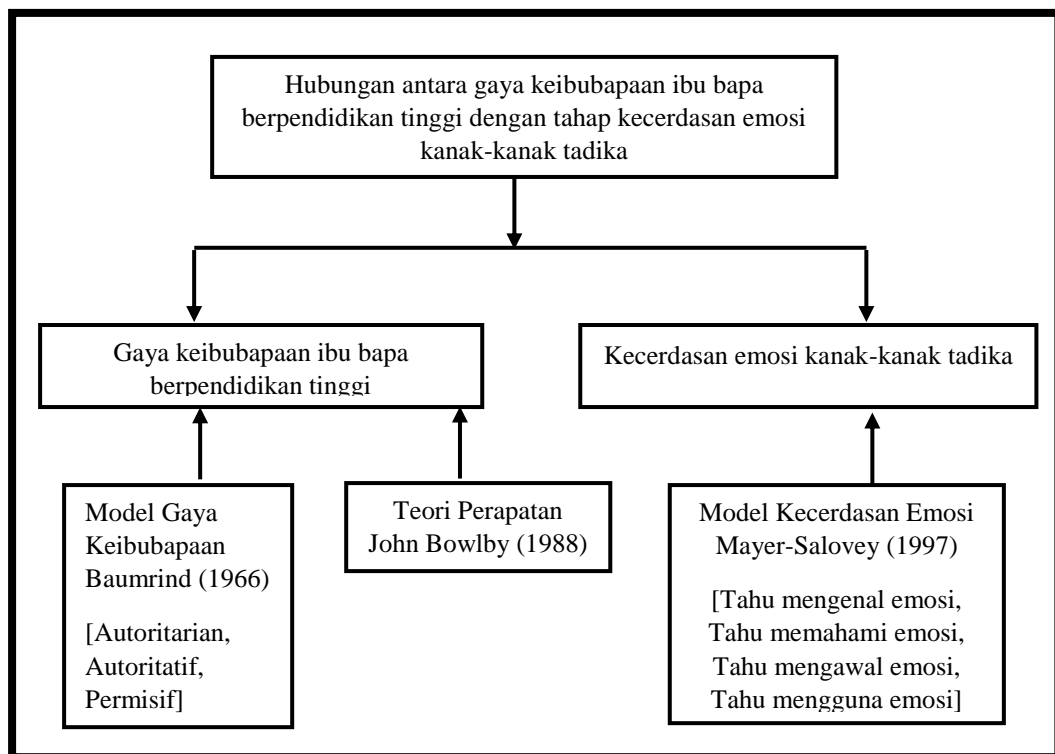
Justeru, diharapkan dapatan kajian ini dapat melahirkan masyarakat yang harmoni, sihat, dan sejahtera dengan persekitaran sosial yang selamat dan aman di mana segala masalah tingkah laku, pengurusan emosi, mahupun masalah pencapaian yang dilakukan oleh kanak-kanak tadika dapat diatasi menerusi pengamalan gaya keibubapaan yang positif dan berkesan.



1.7 Kerangka Konsep Kajian

Berdasarkan Rajah 1.1, menunjukkan kerangka konsep dalam kajian ini. Kajian yang dijalankan ini melibatkan dua pemboleh ubah iaitu pemboleh ubah besandar dan pembolehubah tidak bersandar. Pembolehubah tidak bersandar ialah gaya keibubapaan ibu bapa yang berpendidikan tinggi sementara pembolehubah besandar ialah kecerdasan emosi kanak-kanak tadika yang merupakan output kajian.





Rajah 1.1. Kerangka Konseptual. Diadaptasi dari Sulaiman, 2013

Menerusi kajian yang dijalankan ini, pengkaji ingin mengenal pasti gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa yang berpendidikan tinggi, sama ada autoritatif, autoritarian, mahupun permisif. Setiap gaya keibubapaan yang telah dikenal pasti akan ditentukan yang mana paling dominan. Seterusnya pengkaji ingin melihat implikasi gaya keibubapaan tersebut terhadap tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.

Komponen kecerdasan emosi yang ingin dikenal pasti oleh pengkaji adalah berdasarkan Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey (1997). Setelah mengenal pasti gaya keibubapaan ibu bapa yang berpendidikan tinggi dan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak, pengkaji juga akan melihat sama ada wujud

atau tidak hubungan di antara pembolehubah tidak bersandar (gaya keibubapaan ibu bapa yang berpendidikan tinggi) yang terlibat dengan pembolehubah bersandar (kecerdasan emosi kanak-kanak tadika).

1.8 Skop Kajian

Kajian yang dijalankan ini tertumpu kepada tahap kecerdasan emosi kanak-kanak di daerah Petaling Utama, Selangor. Pengkaji mengenal pasti satu pembolehubah tidak bersandar yang mungkin mempunyai hubungan dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika. Pembolehubah tidak bersandar yang terlibat ialah gaya keibubapaan.

Instrumen yang akan digunakan dalam kajian ini melibatkan borang soal selidik. Borang soal selidik tersebut mengandungi tiga bahagian yang meliputi latar belakang responden, gaya keibubapaan ibu bapa responden, dan tahap kecerdasan emosi responden. Tujuan pemilihan penggunaan borang soal selidik adalah kerana mudah untuk dijawab oleh responden.

Kajian ini hanya melibatkan kanak-kanak di tiga buah tadika swasta di daerah Petaling Utama, Selangor. Sampel kajian pula telah dipilih secara bertujuan iaitu kanak-kanak tadika berusia enam tahun yang mempunyai ibu atau bapa berpendidikan tinggi. Daerah Petaling Utama, Selangor dipilih sebagai kawasan kajian kerana ini adalah batasan kajian ini.



1.9 Batasan Kajian

Dalam kajian ini, pengkaji tidak mampu untuk mengkaji sesuatu yang besar secara lebih khusus, oleh itu pengkaji membataskan kajian ini supaya dapatan kajian adalah memuaskan. Dalam kajian ini pengkaji hanya membataskan lokasi kajian hanya pada satu daerah sahaja di Selangor iaitu daerah Petaling Utama. Selain itu, pengkaji juga membataskan hanya tiga buah tadika sahaja yang dipilih di daerah Petaling Utama sebagai tempat untuk mengumpul data kajian.

1.10 Definisi Istilah dan Definisi Operasi



Berikut adalah beberapa definisi operasional dan huraian konsep bagi istilah-istilah yang sering di gunakan dalam penulisan kajian ini dan juga ditakrif berdasarkan beberapa sumber yang berkaitan :-

i. Gaya keibubapaan

Gaya keibubapaan adalah kaedah dan tindakan yang diamalkan oleh ibu bapa dalam usaha mendidik dan membesarkan anak-anak mereka (Baumrind, 1971). Ringkasnya, gaya keibubapaan adalah cara ibu bapa mengasuh dan mendisplinkan anak-anak. Dalam konteks kajian ini, gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dirujuk kepada tiga jenis gaya keibubapaan seperti yang telah dikemukakan dalam Model



Gaya Keibubapaan Baumrind (1966) iaitu sama ada autoritatif, autoritarian, atau permisif.

ii. Autoritatif

Gaya keibubapaan autoritatif bersifat tegas tetapi penyayang dan konsisten. Dalam kata lain, ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan ini, akan menjelaskan dan menerangkan sebab-sebab ke atas setiap tindakan dan peraturan yang diadakan (Baumrind, 1966). Walaupun mempunyai pengharapan yang tinggi terhadap pencapaian anak-anak, dalam masa yang sama, ibu bapa ini sentiasa memberi sokongan dan bantuan yang positif kepada anak-anak seperti seorang

iii. Autoritarian

Gaya keibubapaan autoritarian bersifat mengarah dan mementingkan kepatuhan dan sering menghukum (Baumrind, 1966). Dalam kata lain, ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan ini kurang mesra, sering mengarah, dan tidak menggalakan komunikasi dua hala dalam perbincangan untuk mencapai persetujuan bersama. Pendek kata, kanak-kanak tidak dibenarkan mempersoalkan sebarang peraturan dan tindakan yang diadakan.

iv. Permisif

Gaya keibubapaan permisif bersifat terlalu pasif dan berlembut dalam mendidik anak-anak (Baumrind, 1966). Dalam kata lain, ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan ini memberikan anak-anak kebebasan sepenuhnya dan mereka tidak mempunyai sebarang pengharapan terhadap anak-anak. Pendek kata, kanak-kanak sering dimanjakan dan kurang diberi perhatian sepenuhnya.

v. Kecerdasan Emosi

Kecerdasan emosi didefinisikan sebagai kecerdasan sosial yang berperanan untuk mengawal emosi, membezakan emosi dan menggunakan kedua-duanya untuk mengawal pemikiran dan tingkah laku (Mayer & Salovey, 1995). Selain itu, kecerdasan emosi juga adalah proses yang merangkumi pengiktirafan, memahami, penggunaan, dan mengurus emosi sendiri dan emosi orang lain dalam menyelesaikan sebarang rintangan yang beremosi dan mengawal tindakan (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Dalam konteks kajian ini, kecerdasan emosi dilihat sebagai bagaimana seseorang kanak-kanak itu tahu mengenal emosi, tahu memahami emosi, tahu mengguna emosi dan tahu mengawal emosi untuk membangunkan kecerdasan emosinya.

vi. Pendidikan Tinggi

Pendidikan didefinisikan sebagai suatu usaha sistematis yang disengajakan, yang dibuat oleh sesuatu masyarakat untuk menyampaikan pengetahuan, nilai, sikap dan kemahiran kepada ahlinya, serta usaha memperkembangkan potensi individu dan perubahan yang berlaku dalam diri manusia (Jaafar, 2009). Ringkasnya pendidikan adalah pengalaman yang diperoleh menerusi pancaindera yang memberikan kesan terhadap pemikiran manusia. Pengetahuan, kemahiran dan nilai murni akan diwarisi dari generasi ke generasi dalam proses membangunkan ketamadunan negara dan bangsa secara berterusan (Sarju, Hamzah, & Udin, 2007). Dalam konteks kajian ini, ibu bapa berpendidikan tinggi merujuk kepada ibu bapa yang telah mempunyai Ijazah Sarjana Muda (Degree), Ijazah Sarjana (Masters) atau Ijazah Doktor Falsafah (PhD).

vii. Kanak-kanak

Berdasarkan Dasar Kanak-kanak Negara (2008), kanak-kanak merupakan sebahagian daripada masyarakat yang amat penting dan merupakan asset negara dan penyambung nadi pembangunan negara pada masa hadapan. Dalam konteks kajian ini, kanak-kanak adalah individu yang berusia enam tahun dan bersekolah di tadika swasta.

viii. Tadika

Di bawah peruntukan Akta Pendidikan 1996 [Akta 550], tadika didefinisikan sebagai mana-mana tempat di mana pendidikan prasekolah (empat hingga enam tahun) disediakan untuk 10 orang kanak-kanak atau lebih. Dalam konteks kajian ini, tiga buah tadika swasta di daerah Petaling Utama, Selangor dipilih sebagai tempat pengkaji mengumpul data kajian.

1.11 Kesimpulan

Berdasarkan apa yang telah dibincangkan dalam bab ini, jelas menunjukkan bahawa kanak-kanak yang berjaya dan berkembang dengan baik bukan sahaja bergantung kepada kecerdasan intelek semata-mata malah juga memerlukan kestabilan dari segi kecerdasan emosi. Pengawalan emosi yang baik amat penting apabila seseorang itu berada dalam keadaan yang tertekan.

Oleh itu, ibu bapa perlu mengamalkan gaya keibubapaan yang positif agar dapat membantu kanak-kanak mencapai kecerdasan emosi yang baik, supaya mereka dapat melatih diri mereka untuk menjadi individu yang sentiasa sabar, tenang dan mampu berfikir dengan rasional apabila menghadapi situasi yang tegang serta sekaligus berjaya dalam kehidupan. Kemahiran ini merangkumi aspek mengenal pasti

emosi, tahu menggunakan emosi, memahami emosi dan berupaya mengawal emosi dengan baik.

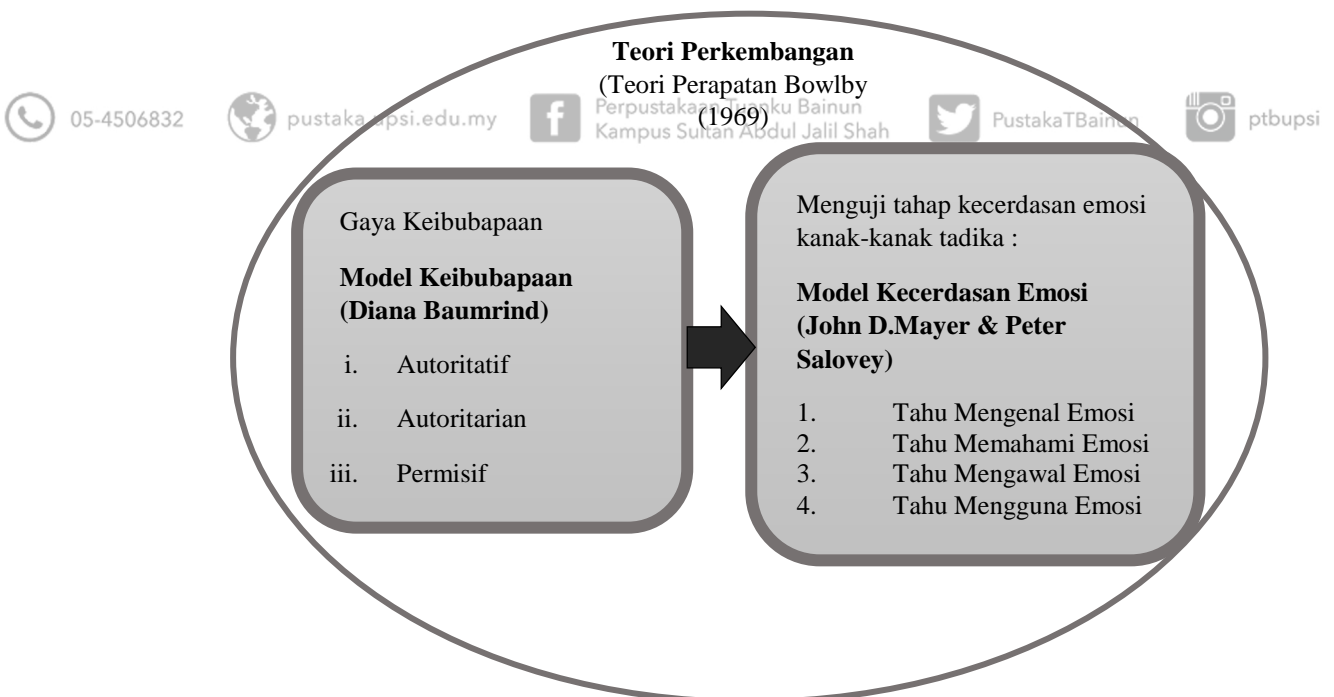
BAB 2

KAJIAN LITERATUR

Bahagian ini memfokuskan kepada kajian-kajian lepas yang berkaitan dengan pernyataan masalah dan objektif kajian yang dijalankan. Sebelum perbincangan mengenai kajian-kajian lepas dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menerangkan tentang konsep dan teori-teori yang berkaitan dengan kajian yang dibincangkan dengan lebih terperinci. Di samping itu, pengkaji juga, turut menyelitkan beberapa teori dan model lain yang berkaitan dengan kajian sebagai bahan bacaan tambahan.

2.1 Kerangka Teori

Rajah 2.1 menunjukkan teori dan model-model yang digunakan untuk melihat hubungan antara dua pembolehubah iaitu gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika. Pengkaji menggunakan Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey (1997) untuk melihat tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika. Sementara Model Gaya Keibubapaan Baumrind (1966) digunakan untuk melihat jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa berpendidikan tinggi. Kedua-dua pembolehubah ini disokong oleh satu teori perkembangan iaitu Teori Perapatan Bowlby (1969).



Rajah 2.1. Kerangka Teori. Diadaptasi dari Aizal, 2012



Secara umumnya perapatan adalah ikatan istimewa di antara dua insan (Santrock, 2014) yang biasanya ditemui dalam hubungan di antara anak dengan ibu bapa atau penjaga, atau di antara individu dengan rakan taulan. Menurut Bowlby (1988) cara membina emosi selamat dalam diri kanak-kanak ialah dengan menyayangi mereka, menunjukkan kasih sayang, menyatakan bahawa mereka disayangi melalui ucapan dan gerak geri, memberi perhatian dan sensitif kepada tanda-tanda yang ditunjukkan oleh kanak-kanak yang inginkan sesuatu bantuan dan perhatian.

Sebahagian besar daripada apa yang telah disebut boleh dihasilkan menerusi hubungan intim dan perapatan di antara orang dewasa dengan kanak-kanak tersebut. Berdasarkan Teori perapatan oleh John Bowlby (1969), perapatan menunjukkan kanak-kanak mula membentuk satu hubungan mesra dengan ibu bapa mereka. Hubungan ini akan memberi mereka asas perlindungan dan harapan apabila ketiadaan ibu bapa.

Selain itu, perapatan juga merujuk kepada hubungan kasih sayang yang berpanjangan dan kekal sepanjang hayat seseorang. Di samping berfungsi untuk memberi rasa selamat, selesa dan seronok kepada kanak-kanak, perapatan dalam keluarga boleh meninggalkan kesan terhadap emosi kanak-kanak. Terdapat 10 perkara yang boleh mewujudkan perapatan antara ibu bapa dan kanak-kanak dari segi emosi (Levin & Carlsson-Paige, 2013), iaitu :-



- a. Memenuhi keperluan asas
- b. Memastikan kanak-kanak merasa selamat dan yakin
- c. Memastikan kanak-kanak merasa disayangi dan dipunyai
- d. Sentiasa memberikan galakan dan pujian
- e. Sentiasa memberikan kanak-kanak ekspresi senyuman dan wajah yang gembira
- f. Responsif sekiranya kanak-kanak ingin berbual dan bercakap
- g. Sentiasa meluangkan masa mendengar luahan dan pendapat kanak-kanak
- h. Memberikan galakan sekiranya kanak-kanak belajar sesuatu yang baru
- i. Mengambil berat perasaan kanak-kanak
- j. Menghormati dan memberikan pengajaran

Keibubapaan adalah satu tingkah laku tertentu sama ada diambil alih atau yang diperoleh. Ini bermaksud ibu bapa yang menentukan gaya keibubapaan untuk diamalkan dalam mendidik dan membesarkan anak-anak. Sistem perapatan dan penjagaan sering diaktifkan secara serentak. Darling dan Steinberg (1993) telah membezakan antara amalan keibubapaan dengan gaya keibubapaan.

Amalan keibubapaan ditafsirkan sebagai tingkah laku tertentu yang digunakan oleh ibu bapa terhadap anak-anak mereka untuk bersosialisasi, sementara gaya keibubapaan ditafsirkan sebagai persekitaran emosi di mana ibu bapa membesarkan anak-anak mereka. Mary Ainsworth pula mendefinisikan perapatan sebagai kemesraan yang terjalin antara ibu bapa dengan kanak-kanak (Berk, 2003).

Kesemua manusia dalam dunia ini memerlukan perapatan dari semua orang terutama daripada ahli keluarga sendiri. Situasi ini menunjukkan bahawa perkembangan kognitif kanak-kanak dibantu oleh kemesraan, kasih sayang serta perlindungan yang diberikan oleh ibu bapa mereka (Levin & Carlsson-Paige, 2013). Ibu bapa merupakan orang yang paling hampir dengan kanak-kanak dalam memberi sepenuh kasih sayang kepada anak-anak mereka.

Kasih sayang yang ditunjukkan seperti mencium, mendakap, bercakap dengan lembut, menunjukkan memek muka yang gembira dan sebagainya membentuk rasa selamat dari segi emosi dalam diri kanak-kanak. Hubungan erat yang terbina antara ibu bapa dengan anak-anak dapat dikekalkan melalui naluri tingkah laku yang wujud di antara ibu bapa dengan anaknya (Bee & Boyd, 2004).

Dengan demikian, kanak-kanak akan berasa disayangi dan dipercayai dan ibu bapa mereka merupakan tempat yang selamat untuk bergantung, merengek, berkongsi perasaan dan apabila berada dalam kesusahan. Teori perapatan menganggap seseorang yang tidak mendapat perapatan selamat akan memberi kesan kepada jalinan hubungannya pada masa hadapan dan dalam aspek kehidupan yang lain (Acer & Akgun, 2010).



Kesan perapatan terhadap emosi kanak-kanak boleh mempengaruhi sejauh mana kanak-kanak menilai diri mereka sendiri, misalnya, mereka menganggap diri mereka sangat berharga serta mempengaruhi pergaulan dan perhubungan mereka dengan orang lain (Bowlby, 1969). Sebagai contoh, sekiranya kanak-kanak sering dihukum oleh ibu bapa tanpa sebab yang membolehkan mereka memahami sebab hukuman tersebut dilakukan, kanak-kanak akan berasa dirinya tidak dihargai.

Situasi ini menjejaskan perapatan di antara ibu bapa dan kanak-kanak. Kesannya menyebabkan kanak-kanak terdorong untuk membentuk sifat rendah diri dan kurang yakin dalam dirinya. Implikasinya mereka akan kurang bersosialisasi, pasif, dan gagal mengurus emosi dengan baik. Natiujahnya mereka akan mudah dibuli oleh orang lain. Tujuan utama pengkaji menggunakan Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey (1997) dan Model gaya keibubapaan Baumrind (1966) adalah untuk melihat hubungan gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.

Model gaya keibubapaan Baumrind (1966) menunjukkan tiga jenis gaya keibubapaan digunakan untuk melihat jenis gaya keibubapaan yang diamalkan ibu bapa berpendidikan tinggi. Sementara Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey (1997) digunakan untuk melihat kemampuan kanak-kanak tadika untuk tahu mengenal pasti emosi, tahu mengguna emosi, tahu memahami emosi, dan tahu mengawal emosi.



2.2 Latar Belakang Teori Kecerdasan Emosi

Emosi merupakan suatu bentuk daya kognitif yang terbentuk dan berkembang secara peringkat demi peringkat bermula semenjak awal kelahiran. Dengan kata lain, sejak awal kelahiran, manusia sentiasa berkembang dan terus berkembang dalam pelbagai aspek pertumbuhan seperti fizikal, psikologi, mental dan sebagainya.

i. Emosi Idea

Emosi idea menggambarkan bahawa ekspresi penyampaian emosi adalah berada di peringkat permulaan. Ini bermaksud, manusia menyampaikan emosinya secara tidak sedar dan ia keluar daripada naluri semula jadi bawah sedar. Misalnya, seorang kanak-kanak dapat merasakan sesuatu perasaan tetapi tidak dapat menjelaskan mengapa, bagaimana dan siapa yang menyebabkan timbulnya perasaan tersebut. Ini menunjukkan emosi yang ditunjukkan lebih berbentuk kepada tindak balas gerakan fizikal (Mohd Fadzli, 2005).

ii. Emosi Pemikiran

Emosi pemikiran pula adalah emosi yang akan berkembang ke peringkat seterusnya. Sebagai contoh, apabila seseorang itu mampu mengaitkan emosinya dengan pemikiran. Dengan kata lain, pengalaman daripada apa yang dilihat, didengar, dan dialami direkodkan secara langsung sebagai tindak balas emosi. Seterusnya,



semua tindak balas tersebut akan disimpan dalam memori yang akan diaplikasikan dalam proses pemikiran kelak (Azleena & Zainal, 2004). Kebolehan memahami emosi dan puncanya semakin meningkat pada peringkat awal kanak-kanak. Dengan kata lain, pengawalan emosi kanak-kanak termasuklah keupayaannya untuk menerima kekecewaan serta menjadi seseorang yang fleksibel dalam mengurus emosi dan dorongan mula meningkat.

Kecerdasan emosi lahir apabila emosi difokuskan sebagai suatu elemen penting dalam domain pendidikan. Justeru, fungsi dan peranan kecerdasan emosi dalam kehidupan manusia kini sudah mula diberikan perhatian khusus. Kecerdasan emosi dilihat lebih kepada gabungan kemampuan mental yang membantu seseorang individu itu mengenali pasti serta memahami perasaan diri mereka sendiri serta perasaan orang lain, di samping meningkatkan keupayaan diri mereka untuk mengawal perasaan (Siti Sarawati, 2009).

Goleman, (1995) mengatakan bahawa kecerdasan emosi adalah kebolehan untuk mengawasi emosi dalam diri dan emosi individu lain, seperti dapat membezakan kebaikan serta dapat menggunakan maklumat untuk membantu mengawal dan mengurus fikiran dan tindakan seseorang. Selain itu, kecerdasan emosi juga adalah kebolehan seseorang individu memahami perasaan diri sendiri dan menggunakannya untuk membuat keputusan yang berkesan dalam kehidupan seharian (Goleman, 1996).



Sementara, Thorndike, (1920) berpendapat bahawa, kecerdasan emosi manusia mempunyai hubungan dengan kecerdasan sosial. Kecerdasan emosi dikatakan sebagai sejenis kecerdasan sosial yang bertanggungjawab untuk mengawal satu dan pelbagai emosi, bagi mendiskriminasikan emosi tersebut, dan menggunakan maklumat bagi mengawal dan mengurus pemikiran dan tindakan (Mayer & Salovey, 1993:433). Di samping itu, kecerdasan emosi turut dilihat sebagai kemampuan melihat (*perceive*), melahirkan (*express*) dan menguruskan (*managed*) emosi diri sendiri dan emosi orang lain (Cherniss, 2001).

Bahagian ini juga, turut membincangkan konsep dan teori kecerdasan emosi yang sesuai digunakan untuk melatih kemampuan kanak-kanak membina tahap kecerdasan emosi. Pengkaji menggunakan Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey seperti yang terdapat dalam kerangka teori bertujuan untuk menerangkan berkenaan kecerdasan emosi kanak-kanak.

Tujuan pengkaji memilih model ini adalah, kerana ia merupakan model '*ability*' yang boleh membantu kanak-kanak untuk mampu membina kecerdasan emosi diri. Dalam pada itu, terdapat teori kecerdasan emosi yang lain turut dinyatakan dalam bahagian ini sebagai bahan bacaan tambahan iaitu, Teori Kecerdasan Emosi Goleman.

2.2.1 Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer-Salovey (1997)

Pengkaji telah menggunakan Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey seperti yang terdapat dalam kerangka teori untuk menerangkan kecerdasan emosi kanak-kanak. Pengkaji memilih model ini adalah disebabkan model ‘ability’ yang dapat membantu keupayaan kanak-kanak dalam membangunkan kecerdasan emosi diri.

Seterusnya model ini melengkapkan kemahiran mengawal emosi diri dan orang lain di mana individu ini akan berupaya membezakan emosi tersebut dan seterusnya menggunakan pengetahuan tersebut untuk memantau pemikiran dan tindakan diri. Jadual 2.1 berikut menunjukkan empat cabang kecerdasan emosi yang telah diperincikan oleh Mayer dan Salovey bagi memudahkan seseorang individu itu menguasai kemahiran kecerdasan emosi.

Jadual 2.1

Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey.

Bil.	Empat cabang kecerdasan emosi	Huraian
1	Tahu mengenal pasti emosi	<ul style="list-style-type: none"> • Kemampuan untuk mengesan dan menghuraikan emosi melalui ekspresi wajah, gambar, suara, komunikasi, dan barang-barang kebudayaan hasil buatan manusia. • Kemampuan mengenal pasti emosi sendiri dan orang lain.
2	Tahu mengguna emosi	<ul style="list-style-type: none"> • Kemampuan memanfaatkan emosi dalam pelbagai proses aktiviti berfikir seperti penyelesaian masalah. <p>Sebagai contoh,</p> <p>Emosi sedih mendorong individu melakukan kerja dengan berhati-hati.</p> <p>Emosi gembira mendorong individu melakukan kerja dengan pemikiran yang kreatif dan inovatif.</p>

(Bersambung)

Jadual 2.1 (*Sambungan*)

Bil.	Empat Cabang Kecerdasan Emosi	Huraian
3	Tahu memahami emosi	<ul style="list-style-type: none"> • Kemampuan memahami bahasa emosi meliputi sensitivity terhadap variasi emosi seperti perbezaan antara gembira dan teruja. • Kemampuan mengenal pasti dan menerangkan bagaimana emosi berkembang setiap masa. <p>Sebagai contoh,</p> <p>Terkejut berubah kepada kesedihan.</p>
4	Tahu mengawal emosi	<ul style="list-style-type: none"> • Mengenali emosi yang mempengaruhi tingkah laku dan mengawalinya dengan efektif

Sumber. Mayer, Salovey dan Caruso, 2004; Salovey dan Grewal, 2005

Jadual 2.1 di atas menunjukkan Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey (1997) iaitu tahu mengenal emosi, tahu memahami emosi, tahu mengguna emosi dan tahu mengawal emosi. Model ini dipilih sebagai model utama sama seperti yang terdapat dalam kerangka teori untuk menerangkan keupayaan dalam membangunkan kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.

Hal ini disebabkan oleh model '*ability*' yang boleh memupuk kemampuan kanak-kanak dalam membina kecerdasan emosi. Dalam bahagian ini, turut dibincangkan berkenaan teori lain selain yang terdapat dalam kerangka teori yang berkaitan dengan kecerdasan emosi sebagai bahan bacaan tambahan iaitu Teori Kecerdasan Emosi Goleman.



2.2.2 Model Kecerdasan Emosi Goleman

Pengawalan terhadap perasaan, emosi dan tingkah laku tidak kira sama ada untuk diri sendiri mahupun orang lain memerlukan tahap kecerdasan emosi yang baik (Goleman, 1998). Sehubungan dengan itu, seseorang individu itu berkemampuan mengubah tingkah lakunya mengikut kesesuaian situasi yang dihadapi dengan kemahiran tersebut.

Jadual 2.2

Lima Domain Kecerdasan Emosi Goleman.

Bil.	Domain Kecerdasan Emosi	Huraian
1	Kesedaran diri	Mampu mengenal pasti emosi yang dialami dan mengawalinya
2	Keupayaan mengurus emosi diri	Mengenal emosi yang mempengaruhi tingkah laku dan mengawalinya dengan efektif
3	Motivasi	Emosi yang mendorong individu untuk mencapai matlamat yang telah ditetapkan
4	Empati	Kemampuan individu menyedari dan prihatin terhadap perasaan orang lain
5	Kemahiran sosial (Interpersonal)	Mampu menjalinkan hubungan dengan orang lain melalui kemahiran berkomunikasi

Sumber. Supiah, Ramlah dan Abdul Aziz, 2008

Goleman telah membina lima domain kecerdasan emosi yang patut dimiliki oleh setiap individu yang mahukan kehidupan yang lebih sejahtera dan terkawal. Jadual 2.2 di atas menunjukkan lima domain kecerdasan emosi Goleman dan berikut adalah penjelasan yang lebih terperinci untuk setiap domain.

1. Kesedaran terhadap diri (*Self-awareness*)

Kesedaran terhadap diri sendiri atau sedar emosi sendiri adalah kebolehan individu untuk mengawal diri (perasaan) apabila berhadapan dengan sesuatu situasi. Kebolehan ini berupaya membantu individu membuat keputusan yang tepat berdasarkan pegangan dan nilai yang ada pada dirinya. Secara tidak langsung, individu mampu membuat penilaian terhadap dirinya dengan lebih adil dan realistik. Kebolehan ini juga, membuatkan individu berupaya untuk sentiasa menyedari kekuatan dan kelemahan dirinya, bersikap terbuka ketika menerima maklum balas daripada individu lain, serta bersedia untuk

sentiasa belajar daripada kesilapan dan pengalaman yang dilalui. Hasil daripada keupayaan terhadap kesedaran terhadap diri adalah kebolehan menyusun nilai dan matlamat dalam diri, di samping melahirkan satu sifat keberanian yang datang dengan penuh keyakinan iaitu keyakinan diri.

2. Keupayaan mengurus emosi diri (*Self-regulation*)

Kesedaran terhadap diri, ekspresi, emosi dan niat membina keupayaan untuk mengurus emosi diri. Apabila seseorang individu dapat mengawal emosinya, individu tersebut berupaya melaksanakan sebarang tugas dengan mudah dan tenang, di samping membantu individu memulihkan kesedihan emosi dengan lebih mudah dan

berkesan. Seterusnya, individu yang berupaya mengurus emosi, mudah bebas daripada kitaran emosi yang sarat dan kritikal. Dalam pada itu, individu juga berupaya mengimbangi emosi diri dengan menggunakan pemikiran rasional bagi mengelakkan wujudnya masalah atau konflik.

3. Motivasi (*Motivation*)

Kecenderungan yang mampu menggerakkan dan memandu individu ke arah pencapaian matlamat dipanggil motivasi. Motivasi membantu manusia mengambil inisiatif yang berlipat ganda dan gigih berusaha untuk menaik taraf kemajuan diri serta tabah dalam menghadapi kesedihan dan kegagalan. Individu yang mempunyai tahap motivasi yang tinggi dalam diri akan lebih mudah melaksanakan apa jua hal dan lebih tersusun dalam membuat sebarang penilaian yang realistik, di samping tidak mudah berputus asa. Motivasi yang tinggi menjanjikan kejayaan dalam kehidupan.

4. Empati (*Empathy*)

Empati adalah kemampuan seseorang individu untuk mengenali, memahami, dan menyelami emosi individu lain sehingga boleh memberikan pertimbangan yang sewajarnya terhadap emosi individu lain. Bagi individu yang kebiasaannya tidak boleh menyembunyikan perasaan akan mudah diekspresikan menerusi raut wajah, nada suara dan bentuk senyuman. Oleh itu, ketinggian empati dalam diri

seseorang individu berupaya untuk menterjemahkan perasan individu lain sekaligus membawa kesedaran untuk menguruskan situasi emosi ini dengan cara yang sewajarnya.

5. Kemahiran sosial (*Social skills*)

Kemahiran sosial bersifat interpersonal yang melibatkan kemampuan mengurus emosi individu lain dalam perhubungan dengan lebih berkesan dan sentiasa bersedia dengan situasi sosial serta interaksi yang mesra dengan orang lain. Kemahiran ini memberi kelebihan kepada seseorang individu dari segi memujuk, berunding, dan menyelesaikan perbalahan dengan individu lain supaya kerjasama secara berkumpulan dapat diwujudkan dan dibudayakan. Penguasaan kemahiran ini membolehkan seseorang individu itu mencapai kepuasan dalam perhubungan sosial dan berjaya dalam bidang yang diceburi.

2.3 Konsep Pertumbuhan dan Perkembangan Kanak-Kanak

Pertumbuhan dan perkembangan merupakan dua proses yang saling berkait. Pertumbuhan adalah suatu perubahan yang boleh dinilai atau diukur dari satu peringkat ke satu peringkat perkembangan yang lain dari satu jangka masa ke satu jangka masa yang lain (Husin, 1997). Dengan kata lain, pertumbuhan melibatkan perubahan struktur dan fungsi tubuh seseorang individu dalam proses menuju kematangan.

Sementara perkembangan pula adalah perubahan tingkah laku yang tersusun dan teratur. Kesemua perubahan yang berlaku dalam perkembangan ini membantuk seseorang individu itu dalam proses mencapai kematangan. Walaubagaimanapun, perkembangan merupakan perubahan yang bersifat kualitatif, oleh itu perkembangan tidak dapat diukur secara kuantitatif. Jadual 2.3 di bawah menunjukkan perbezaan di antara pertumbuhan dan perkembangan.

Jadual 2.3

Perbezaan di Antara Pertumbuhan dan Perkembangan

Pertumbuhan	Perkembangan
Jasmani Tinggi, berat, saiz, pertumbuhan urat, saraf, daging, gigi dan pancaindera.	Jasmani Kemahiran menggunakan anggota badan seperti berjalan, berlari dan sebagainya
Mental Keupayaan berfikir berkembang termasuk perkara subjektif.	Mental Kemahiran menggunakan bahasa, perkataan angka, pemikiran dan penaakulan
Emosi Perasaan sayang, suka, duka, marah dan sebagainya.	Emosi Berupaya menguasai perasaan dan mengawal perasaan.
Sosial Berinteraksi dengan keluarga, rakan sebaya jiran dan masyarakat.	Sosial Timbul kesedaran perbezaan jantina, disiplin kumpulan, peranan dan penyesuaian dengan rakan sebaya.

Berikut adalah Teori Perapatan Bowlby (1969) yang merupakan teori perkembangan utama dalam kerangka teori. Selain itu, pengkaji turut membincangkan teori-teori perkembangan lain yang berkait rapat dengan perkembangan awal kanak-kanak sebagai bahan bacaan tambahan seperti, Teori Perkembangan Sosiobudaya Lev Vygotsky (1997), Teori Perkembangan Psikososial Erik Erikson (1958), Teori Perkembangan Ekologikal Urie Bronfenbrenner (1979), dan Teori Kecerdasan Pelbagai Howard Gardner (1983).



2.3.1 Teori Perapatan John Bowlby (1969)

John Bowlby telah mengaplikasikan idea hubungan antara bayi dengan penjaga. Teori beliau ini menyatakan bahawa kualiti perapatan antara bayi dengan penjaga akan memberikan kesan terhadap kanak-kanak di mana mereka akan berasa selamat dan mudah untuk menerapkan rasa percaya dalam sesuatu hubungan (Berk, 2009).

Perapatan adalah satu hubungan yang kuat antara seorang individu dengan individu lain yang rapat dengan mereka. Selain merupakan hubungan kasih sayang yang kekal berpanjangan, perapatan berfungsi memberi rasa selamat, selesa, dan seronok kepada seseorang dalam perhubungannya dengan individu yang lain. Perapatan terbentuk sejak lahir, misalnya interaksi dan perapatan antara ibu bapa dan anak akan memberikan kesan terhadap perkembangan emosi anak (Wah, Azis, & Ruhai, 2016).

Selain itu, perapatan dari aspek sosioemosi, mempengaruhi tahap kanak-kanak menilai diri, menganggap diri berharga dan berhubungan dengan orang lain. Konsep sendiri yang terbina melalui perapatan akan mempengaruhi tingkah laku kanak-kanak sehingga mereka dewasa kelak. Menurut Bowlby (1969), perapatan berkembang melalui empat fasa seperti yang berikut :

1. Fasa 1 (lahir – 6 minggu)

Fasa ini merupakan peringkat membina hubungan melalui ekspresi wajah ibu misalnya, senyuman, tangisan dan renungan ibu. Pada



peringkat ini bayi akan berasa selamat dan selesa apabila berada dalam dakapan ibu. Selain itu, bayi juga telah mengenali bau, suara, dan wajah ibu. Meskipun begitu, perapatan belum lagi terus dibina. Ringkasnya pada peringkat ini bayi tidak kisah sekiranya dia berada bersama orang yang tidak dikenalnya.

2. Fasa 2 (6 minggu – 8 bulan)

Fasa ini, bayi akan memberikan pelbagai respon yang berbeza kepada ibu dan orang yang tidak dikenalnya. Misalnya, bayi akan tersenyum apabila bersama dengan ibunya dan berhenti menangis apabila ibunya mendukungnya. Respon yang diberikan ibu kepada tangka laku bayi membentuk rasa percaya dalam diri bayi tersebut. Selain itu, peringkat ini, bayi tidak protes apabila dipisahkan daripada ibunya.

3. Fasa 3 (8 bulan – 2 tahun)

Seterusnya fasa tiga, perapatan dengan ibu telah terbentuk. Sehubungan dengan itu, bayi akan berasa sedih dan bimbang apabila ditinggalkan oleh ibunya dan sentiasa ingin berada bersama ibunya dengan mengekori dan berpaut pada ibunya. Situasi ini menunjukkan bayi berasa lebih selamat untuk bermain dan meneroka persekitarannya apabila berada hampir dengan ibunya.

4. Fasa 4 (2 tahun ke atas)

Fasa keempat pula, kanak-kanak telah mula menguasai bahasa dan mereka mula memahami faktor yang menyebabkan mereka perlu ditinggalkan sementara oleh ibu. Situasi ini mengurangkan kewujudan rasa bimbang kerana ditinggalkan. Selain itu kanak-kanak telah pandai membuat permintaan dan bertolak ansur dengan ibu bapa mereka. Misalnya, ibu perlu bermain dengannya dahulu sebelum keluar bekerja. Kebergantungan kanak-kanak kepada hubungan fizikal lama-kelamaan akan berkurang tetapi lebih kepada tingkah laku ibu bapa apabila mereka berada dalam situasi yang memerlukan pertolongan

apabila menghadapi masalah. Setiap kanak-kanak mempunyai kualiti perapatan yang berbeza. Terdapat kanak-kanak yang berasa selamat apabila bersama ibu, manakala terdapat juga kanak-kanak yang berasa bimbang apabila bersama dengan ibu. Sekiranya perapatan berkembang dengan baik, kanak-kanak akan menjadikan ibu bapa sebagai asas untuk mereka berasa selamat terutama apabila mereka berada dalam situasi atau kawasan yang tidak biasa (Ainsworth, M., S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S., 1978). Mary Ainsworth (1978) telah menjalankan satu eksperimen pendek yang disebut sebagai “strange situation” iaitu bayi diletak dalam lapan episod pendek yang melibatkan perpisahan sementara dan pertemuan semula antara bayi dengan penjaga, dan juga respon bayi terhadap orang yang tidak

dikenali. Pemerhatian daripada eksperimen tersebut telah mengenalpasti empat variasi perapatan iaitu:

i. Secure Attachment

Situasi ini berlaku apabila kanak-kanak terlalu rapat dengan ibu, iaitu kanak-kanak yang bermain dan meneroka persekitarannya dengan bebas apabila ibu berada bersama dengan mereka. Namun, kanak-kanak ini telah menunjukkan emosi yang negative apabila ibu meninggalkan mereka. Kemudian apabila didekati orang yang tidak dikenali, mereka menjauhkan diri.

ii. Anxious-Resistant Insecure Attachment

Situasi ini menunjukkan kanak-kanak berasa gelisah apabila orang yang tidak dikenali turut berada bersama dengan mereka walaupun ibu turut ada bersama-sama. Kemudian, apabila ibu meninggalkan kanak-kanak tersebut, mereka tidak boleh meneroka persekitaran dan bermain kerana berasa sangat tertekan. Apabila ibu kembali untuk bersama dengan mereka, mereka menunjukkan rasa tidak gembira dan menjauhkan diri daripada ibu seolah-olah merajuk atau tersinggung.

iii. *Anxious-Avoidant Insecure Attachment*

Situasi ini, kanak-kanak tidak menunjukkan banyak reaksi, sama ada ibu ada bersama-sama mereka atau tidak. Selain itu, mereka tidak mahu disentuh, dirapati atau diajak bermain bersama. Mereka juga menunjukkan sikap yang sama apabila didekati orang yang tidak dikenali.

iv. *Disorganized/Disoriented Attachment*

Situasi ini pula, kanak-kanak menunjukkan rasa bimbang apabila ibu meninggalkan mereka dan gembira apabila ibu berada bersama mereka. Meskipun begitu, kanak-kanak ini tidak mahu dipegang oleh ibu dan menunjukkan emosi marah apabila ibu menghampiri mereka.

Berdasarkan apa yang telah dibincangkan di atas, perapatan merupakan aspek penting dalam membangunkan kecerdasan emosi kanak-kanak. Ringkasnya, perapatan mempengaruhi emosi kanak-kanak. Sehubungan dengan itu, ibu bapa adalah individu yang paling hampir dan kerap bersama kanak-kanak perlu memainkan peranan keibubapaan mereka dalam mewujudkan perapatan yang positif bagi membangunkan emosi yang positif kepada kanak-kanak. Teori Perapatan Bowlby ini



merupakan teori perkembangan utama yang digunakan dalam kerangka teori kajian ini.

2.3.2 Teori Perkembangan Sosiobudaya Lev Vygotsky (1997)

Vygotsky berpendapat bahawa perkembangan kognitif kanak-kanak bergantung kepada interaksinya dengan orang-orang berkepentingan dalam persekitaran budayanya dan tidak mungkin difahami sepenuhnya jika tidak dikaji bersama. Idea Vygotsky telah dikemukakan pada era yang sama dengan Piaget tetapi tidak diperluaskan ke dunia Barat sehinggalah tahun 1960-an (Wah, Azis, & Ruhai, 2016).



sendirian dan membentuk reality secara dalaman tidak dipersetujui oleh Vygotsky. Situasi ini kerana, Vygotsky percaya, persekitaran sosiobudaya adalah penting dalam mempengaruhi perkembangan kognitif kanak-kanak. Oleh itu, teori perkembangan kognitif Vygotsky dikenali sebagai Teori Sosiobudaya. Selain itu, Vygotsky telah menyarankan tiga idea penting yang berkaitan dengan perkembangan kognitif :

- i. *Internalization*
- ii. *Scaffolding*
- iii. Zon Perkembangan Proksimal (ZPP)





Pengalaman dan aktiviti sosial yang telah disebutkan dalam aktiviti minda dalaman (*internal mental activity*) dikenal sebagai *internalization*. Ini bermaksud, melalui masa, kanak-kanak akan beransur-ansur menyebatkan arahan atau tutur kata orang dewasa ke dalam pemikiran mereka sehingga ia seolah-olah menjadi arahan dalaman diri. Situasi ini boleh dilihat dalam kalangan kanak-kanak yang bermula dengan penggunaan bicara sendiri (*self talk*) kemudian beralih ke penggunaan bicara hati (*inner speech*) untuk menyelesaikan masalah.

Scaffolding merujuk kepada sesuatu kerangka yang menyokong proses pembelajaran individu. Perkembangan kognitif akan berlaku pada tahap yang lebih tinggi, iaitu apabila orang dewasa yang berada di samping kanak-kanak memberi tunjuk ajar, berbanding jika kanak-kanak melakukan tugas tersebut bersendirian



Bahasa merupakan sistem simbol yang paling penting dan didedahkan kepada kanak-kanak sejak lahir lagi. Pemerolehan bahasa tidak akan berlaku tanpa interaksi sosial. Sehubungan dengan itu, kanak-kanak memerlukan orang dewasa yang lebih kompeten atau fasih untuk berbual dan membimbing mereka untuk menggunakan bahasa dengan betul. Dalam pada itu, kanak-kanak juga boleh mengembangkan penguasaan bahasa dengan bergaul dengan kanak-kanak yang berbeza-beza umur dengannya.

Seterusnya, bagi menjelaskan cara-cara perkembangan kognitif kanak-kanak dipertingkatkan dan diperkukuhkan menerusi interaksi mereka dengan individu-individu lain yang berkebolehan, Vygotsky telah menggunakan istilah-istilah seperti





zon perkembangan proksimal (ZPP), tahap perkembangan sebenar (*actual development level*), dan tahap perkembangan berpotensi (*level of potential development*).

ZPP adalah lingkungan kemampuan seseorang untuk melakukan tugas-tugas dengan berkesan. Sementara tahap perkembangan sebenar merupakan had bahawa iaitu tahap yang dicapai oleh seseorang apabila ia berfungsi secara bersendirian. Seterusnya tahap perkembangan potensi pula adalah aras yang lebih tinggi iaitu aras yang seseorang itu berpotensi untuk mencapainya jika mendapat bimbingan daripada pihak yang lebih berkemahiran. Ringkasnya, perbezaan antara kedua-dua tahap tersebut dikenali sebagai ZPP.



aloud) kerana dapat membantu mereka mendengar bicara hati diri sendiri dalam merancang dan mengawal kelakuan sendiri. Bicara hati diri sendiri ini cenderung kepada kanak-kanak berusia tiga hingga tujuh tahun disebabkan pemikirannya yang masih bersifat konkrit.

Sementara Piaget pula menganggap bicara hati diri sendiri ini sebagai pertuturan egosentrik yang mengandungi elemen-elemen berkenaan diri kanak-kanak sahaja. Kanak-kanak akan bertambah matang, dan perbualan mereka juga akan berubah kepada pertuturan sosial yang mengandungi pandangan berbeza dan berlakunya pertukaran idea menerusi masa.





2.3.3 Teori Perkembangan PSikososial Erik Erikson (1958)

Teori ini menekankan kepentingan hubungan sosial antara kanak-kanak dengan individu-individu yang berada di persekitaran mereka. Selain itu, teori ini turut mencadangkan bahawa individu perlu berhadapan dengan kriteria perkembangan dalam setiap peringkat kerana setiap peringkat perkembangan mempunyai matlamat untuk dicapai.

Seterusnya, Teori Perkembangan Erikson adalah berdasarkan kepada lima prinsip utama iaitu:

- a. Setiap individu mempunyai keperluan yang sama
- b. Perkembangan individu bergantung kepada tindak balas individu terhadap keperluan-keperluan asasnya
- c. Perkembangan individu mengikut tahap-tahap tertentu
- d. Setiap tahap mempunyai konflik dan konflik ini mesti diatasi supaya individu dapat berfungsi dengan baik dalam tahap berikutnya
- e. Kegagalan mengatasi konflik pada sesuatu tahap akan menjejaskan perkembangan tahap yang berikutnya.

Erikson (1950) mengatakan bahawa gaya keibubapaan penting dalam proses pertumbuhan dan pembentukan anak-anak. Hal ini merangkumi aspek perkembangan emosi mereka, tingkah laku sama ada ke arah positif atau negatif, dan juga daya ketahanan mental dan fizikal anak-anak dalam mengharungi segala cabaran dan dugaan semasa tempoh pertumbuhan mereka untuk menjadi dewasa. Sehubungan





dengan itu, gaya keibubapaan yang seimbang, tekak dan stabil akan dapat melahirkan anak yang mampu menangani kegagalan dan kekecewaan dengan baik tanpa melakukan sebarang kelakuan yang tidak sepatunya.

Terdapat lapan tahap yang terkandung dalam Teori Perkembangan Psikososial Erikson iaitu percaya lawan tidak percaya (sifar hingga 18 bulan), autonomi lawan malu/sangsi (18 hingga tiga tahun), inisiatif lawan rasa bersalah (tiga hingga enam tahun), kecekapan lawan rasa rendah diri (enam hingga 12 tahun), identity lawan kekeliruan (12 hingga 18 tahun), intim lawan pengasingan (18 hingga 35 tahun), generativity lawan stagnasi (35 hingga 60 tahun), dan akhir sekali kesepaduan lawan putus asa (60 tahun hingga akhir hayat). Namun dalam kajian ini, pengkaji memfokuskan kepada peringkat yang ketiga iaitu peringkat inisiatif lawan rasa



Perkembangan pada peringkat ini, menunjukkan kanak-kanak ingin mencuba dan meneroka sesuatu yang baharu dan mencabar. Situasi ini memperlihatkan naluri ingin tahu yang tinggi dalam diri kanak-kanak menyebabkan mereka ingin cuba melakukan kerja-kerja yang dibuat oleh orang dewasa. Seterusnya, mereka akan lebih berinisiatif untuk melakukan sesuatu yang baharu bagi memenuhi naluri ingin tahu mereka.





Sehubungan dengan itu, sebagai ibu bapa, mereka perlu memberikan dorongan dan galakan kepada kanak-kanak untuk mempunyai inisiatif yang tinggi. Sekiranya ibu bapa mengkritik atau menghukum terhadap tingkah laku inisiatif mereka, hal ini menimbulkan perasaan rasa bersalah dalam diri kanak-kanak sehingga menghalang mereka untuk terus berinisiatif dan mencuba sesuatu yang baharu. Situasi ini menggugat kreativiti mereka.

2.3.4 Teori Kecerdasan Pelbagai Howard Gardner (1983)

Teori kecerdasan pelbagai telah diperkenalkan oleh Howard Gardner pada tahun 1983. Beliau telah menjalankan kajian terhadap pelbagai lapisan masyarakat termasuk kanak-kanak biasa dan istimewa serta kelompok penduduk yang mempunyai kriteria istimewa. Gardner menjelaskan bahawa, kecerdasan yang terdapat pada seseorang bukanlah hanya diwarisi semata-mata. Berdasarkan pandangan beliau, sekiranya kedua-dua ibu bapa dikategorikan sebagai tidak cerdas mengikut ujian kecerdasan intelek, tidak semestinya anak-anak mereka juga tidak cerdas.

Hasil kajian beliau telah mendapati bahawa, ada di antara murid-murid yang lemah daya ingatannya adalah dilahirkan oleh ibu bapa yang kedua-duanya adalah profesional. Tambah Gardner, Teori Kecerdasan Pelbagai adalah berdasarkan pada pemikiran bahawa kemampuan intelektual yang diukur melalui ujian kecerdasan intelek adalah sangat terbatas. Hal ini kerana ujian kecerdasan intelek hanya menekankan pada kemampuan logical-matematik dan bahasa sahaja.





Selain itu, kecerdasan bukan hanya dilihat dari nilai yang diperoleh seseorang, kerana kecerdasan merupakan kemampuan yang dimiliki oleh seseorang untuk melihat sesuatu masalah dan seterusnya berupaya menyelesaikan masalah tersebut atau membuat sesuatu yang mendatangkan faedah kepada orang lain. Setiap manusia mempunyai caranya yang tersendiri dan unik bagi menyelesaikan persoalan atau masalah yang dihadapi.

Teori Kecerdasan Pelbagai mempunyai beberapa ciri-ciri yang tertentu seperti:

1. Individu mempunyai Sembilan kecerdasan
2. Kecerdasan boleh dipelajari, dididik dan dipertingkatkan
3. Kecerdasan tidak berkembang seiring
4. Kecerdasan tidak boleh dinilai secara berasingan
5. Satu atau dua kecerdasan tersebut boleh berkembang sepenuhnya
6. Kecerdasan boleh dirangsang
7. Kecerdasan boleh dipindahkan. Sebagai contoh, daripada kecerdasan interpersonal kepada kecerdasan verbal-linguistik

Kecerdasan pelbagai merangkumi sembilan kecerdasan pada dasarnya, adalah merupakan pengembangan dari kecerdasan otak (IQ), kecerdasan emosi (EQ), dan kecerdasan spiritual (SQ) seperti dalam jadual 2.4.



Jadual 2.4

Teori Kecerdasan Pelbagai Howard Gardner

Kecerdasan	Pernyataan	Kerjaya	Contoh
Verbal-Linguistik (<i>Word smart</i>)	Menggunakan bahasa secara berkesan Mempunyai keupayaan auditori yang optimum Tidak membina gambaran mental Suka berkomunikasi, membaca, bermain teka kata dan penulisan	Sasterawan (Penulis, Penyajak, Penceramah, Pensyarah dalam bidang sastera)	A Samad Said, William Shakespear
Logikal-Matematik (<i>Number/reasoning smart</i>)	Pemikiran secara konsep dan abstrak Berkebolehan meneroka dan menghubungkan Suka kepada pembuktian, pengiraan, permainan berasaskan logic, dan penyelesaian <i>puzzle</i>	Ahli matematik, Saintis, Jurutera, Akauntan	Al- khawarizmi, Isaac Newton
Visual-Ruang (<i>Picture smart</i>)	Kebolehan untuk berfikir secara gambaran, imej, bentuk, dan paten (corak) Kebolehan untuk membentuk model secara visual dan mengaplikasikan model itu kepada dunia fizikal Gemar melihat peta, carta, gambar, video, dan filem Berkebolehan membaca, menulis, memahami carta dan graf, melakar, melukis, dan menterjemah imej secara visual	Pelukis, Pengukir, Arkitek	Leonardo Da Vinci

(Bersambung)

Jadual 2.4 (Sambungan)

Kecerdasan	Pernyataan	Kerjaya	Contoh
Kinestetik (<i>Body smart</i>)	Gemar pergerakan aktif dalam pembelajaran Mempunyai kemahiran berkomunikasi melalui pergerakan badan dan aktiviti fizikal Cemerlang dalam aktiviti 'hands-on' Kadang-kadang sukar memberikan tumpuan dan focus	Atlit sukan, Pemain bola sepak, Peninju, Penari	Nicole Ann David
Muzik (<i>Music smart</i>)	Sensitif terhadap irama dan bunyi	Komposer, Penyanyi	P Ramlee, Siti Nurhaliza
Intrapersonal (<i>Self smart</i>)	Kebolehan untuk refleksi diri sendiri dan sedar akan sifat dalaman diri Cuba untuk memahami perasaan dalaman, impian, perhubungan dengan orang lain, kelemahan dan kekuatan yang ada	Pengarang, Ahli motivasi, Pakar kaunseling, Ahli psikologi	Dato Dr Fadzilah Kamsah, Jean Piaget
Interpersonal (<i>People smart</i>)	Suka berinteraksi dengan individu lain Berkesan belajar dalam aktiviti secara berkumpulan	Ahli politik, Peniaga, Pengacara, Usahawan	Dato Aznil Haji Nawawi
Naturalist (<i>Nature smart</i>)	Mempunyai kebolehan untuk berinteraksi dengan persekitaran	Ahli biologi, Geologist	Charles Darwin
Eksistensialisme (<i>Existential smart</i>)	Kebolehan yang berkaitan dengan kepekaan dan kemampuan menjawab persoalan-persoalan yang mendalam misalnya, berkenaan dengan kewujudan manusia.	Ahli Falsafah	Plato, Socrates, Thomas Aquina



2.3.5 Teori Kematangan Arnold Gesell (1925)

Teori kematangan telah memainkan peranan penting dalam penentuan kesediaan kanak-kanak untuk didedahkan dengan akademik. Kanak-kanak tidak dianggap sudah bersedia untuk menerima pendedahan akademik sehingga mereka berusia enam dan setengah tahun (Morphett & Washburne, 1931). Gesell mengasaskan teorinya berdasarkan andaian tiga teori utama : (a) pembangunan mempunyai asas biologi, (b) pengganti tahun yang baik dan buruk, (c) jenis badan (*endomorph*, *ectomorph*, *mesomorph*) dikaitkan dengan perkembangan personaliti (Thomas, 1992).

Teori kematangan sangat mempengaruhi pengajaran pembacaan pertengahan tahun 1900-an (Morphett & Washburne, 1931). Gesell mempercayai bahawa seorang kanak-kanak paling berjaya di sekolah apabila kesediaan dan kemajuan adalah berdasarkan usia perkembangan (Ames, Gillespie, Haines, & Ilg, 1979). Dia adalah salah seorang doktor pertama yang membincangkan pencapaian mengikut umur, yang dihargai oleh ibu bapa dan sangat mudah difahami (Allen & Marotz, 2009).

Satu kajian telah dibuat pada february 1929 terhadap perkembangan kesediaan kanak-kanak untuk menerima pendedahan akademik. Kanak-kanak ini diberikan *Detroit First-Grade Intelligence Test* dan *Stanford Binet Test* untuk membandingkan umur mental sebagai penentuan kedua-dua ujian ini. Hasil keputusan menunjukkan hanya sedikit peratusan kanak-kanak yang diberikan pendedahan akademik dengan usia mental kurang daripada enam tahun dapat mencapai kemajuan yang memuaskan. Sementara kanak-kanak dengan usia mental enam dan setengah tahun dapat mencapai kemajuan yang memuaskan. (Morphett & Washburne, 1931).





Sekiranya, kajian telah dibuat sebelum-sebelum ini, mengapa abad ke-21 ini budaya mendewasakan anak-anak dengan memberi pendedahan akademik terlalu awal masih berleluasa? Teori kematangan juga telah menjelaskan dengan terperinci bahawa kanak-kanak perlu bersedia dan berkembang dengan baik mengikut peringkat pertumbuhan mereka sebelum didedahkan dengan hal-hal yang kompleks. Oleh itu pengkaji meletakkan teori kematangan ini dalam kajian ini sebagai maklumat tambahan bagi menyokong kajian ini.

2.4 Kaedah Menemubual Kanak-Kanak

Kebiasaannya, pengkaji bergantung kepada keputusan laporan dari ibu bapa untuk mengenal pasti masalah emosi dan tingkah laku kanak-kanak. Namun, sekiranya, ibu bapa diminta untuk menilai jenis gaya keibubapaan yang diri mereka amalkan, keputusan laporan itu akan menimbulkan *bias* (Mackenbach, Ringoot, Ende, Verhulst, Jaddoe, Hofman, 2014). Oleh yang demikian, berdasarkan kajian yang dibuat oleh Mackenbach et. al. (2014), *Berkeley Puppet Interview* (BPI) digunakan untuk menjalankan temubual terhadap kanak-kanak untuk mengenal pasti laporan berkenaan diri mereka.



Dalam temubual tersebut, dua boneka tangan anjing yang serupa telah diperkenalkan kepada kanak-kanak dan menjemput kanak-kanak untuk turut melibatkan diri dalam perbualan. Boneka tersebut dimainkan menentang kenyataan mengenai diri mereka sendiri, sebagai contoh satu boneka berkata dia adalah seorang kanak-kanak yang sedih, sementara boneka yang lain berkata dia bukanlah seorang kanak-kanak yang sedih.

Selepas itu boneka meminta kanak-kanak untuk menunjukkan kenyataan menggambarkan diri mereka yang terbaik (Ringoot, Jansen, Steenweg-de, Measelle, Ende, et al. 2013). Menilai dan mengenal pasti masalah dalam diri kanak-kanak pada usia enam tahun dianggap boleh dipertimbangkan kerana BPI adalah medium yang sah dan boleh dipercayai untuk digunakan bagi menilai emosi dan tingkah laku kanak-kanak (Ringoot, Jansen, Steenweg-de, Measelle, Ende, et al. 2013; Rescorla, Achenbach, Ivanora, Dumenci, Almqvist, et al. 2007; Verlinden, Veenstra, Ringoot, Jansen, Raat, 2014).

2.5 Konsep Gaya Keibubapaan

Setiap perkembangan mental, fizikal, mahupun sosial adalah di bawah pengaruh dan kawalan kedua-dua ibu bapa mereka kerana sebahagian besar masa anak-anak adalah berada di rumah bersama-sama dengan ibu bapa. Penentuan keperibadian anak-anak sama ada positif atau negatif adalah bergantung kepada jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa.

2.5.1 Model Gaya Keibubapaan Baumrind (1966)

Setiap perkembangan mental, fizikal, mahupun sosial adalah di bawah pengaruh dan kawalan kedua-dua ibu bapa mereka kerana sebahagian besar masa anak-anak adalah berada di rumah bersama-sama dengan ibu bapa. Penentuan keperibadian anak-anak sama ada positif atau negatif adalah bergantung kepada jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa.

Pada tahun 1967 Baumrind telah memperkenalkan tiga model gaya keibubapaan berdasarkan pendapat tersebut. Model gaya keibubapaan tersebut adalah gaya keibubapaan autoritatif, gaya keibubapaan autoritarian, dan gaya keibubapaan permisif. Dalam pada itu, pada tahun 1983, Maccoby dan Martin telah meneruskan kajian keibubapaan Baumrind dengan menambahkan satu lagi gaya keibubapaan iaitu gaya keibubapaan pengabaian.

Jadual 2.5

Model Gaya Keibubapaan Maccoby dan Martin (1983)

		Pengawalan	
		Tuntutan memenuhi sasaran, tegas	Tiada tuntutan memenuhi sasaran, permisif
Emosi	Mesra, terbuka dan prihatin	Autoritatif	Permisif
	Tidak mesra, tidak prihatin	Autoritarian	Pengabaian



Jadual 2.5 menunjukkan gabungan model gaya keibubapaan dalam mendidik anak-anak. Terdapat pendapat yang mengatakan bahawa, proses sosialisasi anak-anak tidak bergantung hanya kepada tingkah laku ibu bapa semata-mata, malah melibatkan kombinasi antara emosi dan juga pengawalan (Baumrind, 1967; Maccoby & Martin, 1983).

i. Autoritatif

Ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan ini menggunakan didikan yang penuh diplomasi bersesuaian dengan keperluan anak-anak, mengawal anak-anak apabila diperlukan, malah sangat responsif serta berkomunikasi dengan anak-anak secara berkesan. Selain itu, ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan ini bersikap tegas tetapi dalam masa yang sama penyayang dan konsisten. Di samping itu, ibu bapa yang mengamalkan pendekatan autoritatif ini sering memberi sebab-sebab yang difahami anak-anak untuk setiap peraturan dan tingkah laku yang diadakan (Sulaiman, 2013).



ii. **Autoritarian**

Ibu bapa yang menggunakan pendekatan authoritarian pula mempunyai harapan yang sangat tinggi terhadap anak-anak, kawalan yang ketat, kurang mengambil perhatian mengenai pendapat yang diberikan anak-anak serta jarang berkomunikasi antara mereka. Selain itu, ibu bapa yang menggunakan gaya keibubapaan ini cenderung menggunakan pendekatan mengarah dan mengutamakan kepatuhan. Di samping itu, ibu bapa ini juga bersikap kurang mesra dan tidak menggalakkan perbincangan untuk mencapai persetujuan bersama (Sulaiman, 2013).

Sementara ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan permisif mempunyai sedikit permintaan, kurang kawalan dan memberikan kebebasan sepenuhnya kepada anak-anak. Selain itu, ibu bapa ini jarang mempunyai sebarang jangkaan atau tuntutan ke atas anak-anak. Di samping itu, ibu bapa ini bersikap terlalu lembut dan sentiasa memenuhi kehendak anak-anak dan menganggap anak-anak sebagai individu yang matang dan boleh menentukan diri sendiri sehingga tidak wujud tekanan, kawalan, atau peraturan tingkah laku yang baik dan anak-anak tidak dilarang secara kukuh (Baumrind, 1991).



2.6 Tinjauan Kajian-Kajian Lepas

Dalam bahagian ini pengkaji ingin membincangkan kajian-kajian lepas yang berkaitan dengan gaya keibubapaan dan hubungannya dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.

2.6.1 Kajian Berkaitan Hubungan di antara Gaya Keibubapaan dengan Kecerdasan Emosi di dalam Negara

Berdasarkan kajian yang telah dijalankan oleh Hamidah Sulaiman pada tahun 2013, beliau ingin meneliti hubungan antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah, di samping meninjau sama ada terdapat perbezaan dalam tahap kecerdasan emosi berdasarkan faktor demografi iaitu jantina dan lokasi sekolah. Tujuan beliau adalah untuk mengenal pasti sama ada terdapat hubungan antara kesan gaya asuhan ibu bapa dan kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal remaja.

Seterusnya, tujuan yang terakhir adalah untuk meninjau apakah kemahiran intrapersonal dan interpersonal yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi remaja mengikut gaya asuhan autoritatif, autoritarian dan permisif. Beliau menggunakan kaedah persampelan rawak berkelompok pelbagai peringkat. Seramai 998 orang pelajar tingkatan empat yang bersekolah di lapar buah sekolah menengah kebangsaan harian telah terlibat dalam kajian beliau.





Kajian ini menggunakan empat jenis instrument iaitu : Soal Selidik Kecerdasan Emosi (Shutte, 1998) untuk mengukur tahap kecerdasan emosi; Soal selidik Gaya Asuhan ibu bapa Baumrind (1967), untuk mengukur gaya asuhan ibu bapa; Soal selidik Intrapersonal dan Interpersonal (Tapia, 2001) bagi mengukur kemahiran kawalan sendiri, kemahiran berkomunikasi, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran tanggungjawab sosial; dan Soal Selidik Penghargaan Kendiri Rosenberg (1979) untuk mengukur kemahiran penghargaan sendiri remaja.

Bagi setiap hipotesis kajian beliau ini diuji kebenarannya pada aras signifikan $p < 0.05$. Dapatan kajian beliau telah menunjukkan tahap kecerdasan emosi remaja sekolah dalam semua dimensi berada pada tahap tinggi. Di samping itu tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam tahap kecerdasan emosi dari segi jantina dan lokasi sekolah. Analisis Korelasi *Pearson* pula menunjukkan wujudnya hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa terhadap kemahiran intrapersonal dan interpersonal remaja. Sementara analisis regresi berganda pula menunjukkan pemboleh ubah intrapersonal dan interpersonal yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi adalah berbeza berbeza mengikut gaya asuhan ibu bapa.

Satu kajian telah dijalankan oleh Haikal Anuar, A., Fatimah, Y., & Mohamad Irwan, A. (2015) ke atas 158 orang remaja yang bersekolah di salah sebuah sekolah di kawasan Bandar Baru Bangi, Selangor bertujuan untuk mengenal pasti hubungan antara gaya keibubapaan dengan kemurungan dalam kalangan remaja. Kajian ini menggunakan teknik persampelan mudah dan bertujuan. Data kajian ini telah dikumpulkan dengan menggunakan dua jenis instrumen iaitu *Parental Authority Questionnaire* (PAQ) yang bertujuan melihat gaya keibubapaan yang diamalkan oleh





ibu bapa responden dan *Reynolds Adolescent Depression Scale* (RADS) yang bertujuan mengukur kemurungan responden.

Dapatan kajian mereka telah mendapati gaya keibubapaan autoritatif mempunyai hubungan yang negatif dan signifikan dengan kemurungan remaja. Dapatan ini menunjukkan bahawa ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan autoritatif akan mengurangkan kadar kemurungan remaja. Seterusnya gaya keibubapaan permisif dan autoritarian pula didapati terdapat hubungan yang positif dan signifikan di antara gaya keibubapaan autoritarian dan permisif dengan kemurungan remaja. Dapatan ini menunjukkan ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan autoritarian dan permisif mampu meningkatkan kemurungan remaja.



dengan kecerdasan emosi pelajar dan telah mendapati wujud hubungan yang signifikan di antara ketiga-tiga gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi. Hubungan antara jenis gaya keibubapaan autoritatif dengan kecerdasan emosi signifikan pada aras 0.01 dengan nilai $r=0.43$. Gaya keibubapaan autoritarian pula hubungannya dengan kecerdasan emosi telah didapati signifikan pada aras 0.01 di mana nilai $r=0.43$. Sementara gaya keibubapaan permisif juga mempunyai hubungan yang signifikan dengan kecerdasan emosi dan nilai $r=0.27$ pada aras 0.05.

Beliau telah menjalankan kajian ini ke atas 119 pelajar di dua buah sekolah agama swasta yang terdiri dari pelajar tingkatan dua hingga empat dengan menggunakan persampelan rawak. Kajian ini menggunakan soal selidik *Parental Authority Questionnaire* yang dibangunkan oleh Dr John R. Buri (1991) untuk





mengenal pasti gaya keibubapaan. Sementara untuk melihat kecerdasan emosi, beliau membangunkan sendiri soal selidik tersebut.

2.6.2 Kajian Berkaitan Hubungan di antara Gaya Keibubapaan dengan Kecerdasan Emosi di luar Negara.

Pada tahun 2015, Giselle Farell telah menjalankan kajian ke atas 80 orang ibu bapa di New Jersey yang mempunyai anak-anak berumur tiga hingga enam tahun. Responden kajian beliau telah melengkapkan dua jenis soal selidik iaitu *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (PSDQ) untuk melihat tingkah laku ibu bapa terhadap kanak-kanak dan *Children's Behavior Questionnaire-Very Short Form* (CBQ-VSF)

untuk mengenal pasti tiga jenis sikap yang berkait rapat dengan kecerdasan emosi kanak-kanak prasekolah. Dapatan kajian beliau telah menunjukkan, terdapat satu hubungan yang signifikan khusus di antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika. Sementara itu, tidak terdapat sebarang interaksi di antara gaya keibubapaan yang lain dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.

Samira Salimynezhad, Nahid Yusef Poor dan Asma Valizade (2015) telah menjalankan kajian ke atas 80 orang murid sekolah rendah yang terdiri daripada lelaki dan perempuan yang dipilih dengan menggunakan persampelan kluster. Kajian mereka adalah untuk melihat hubungan di antara gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi murid-murid sekolah rendah MAKOO. Kajian ini menggunakan soal selidik *Parenting Style Emotional Intelligence* digunakan di mana soal selidik





tersebut telah direka dan dihasilkan oleh Hossein Miskin (2002) berdasarkan 30 item soal selidik Diana Baumrind (1973). Dapatan kajian telah menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif di antara kesemua gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi. Dapatan data gaya keibubapaan autoritarian daripada murid-murid perempuan didapati mempunyai hubungan positif yang lebih tinggi terhadap kecerdasan emosi berbanding murid-murid lelaki.

Delores E. Smith (2016) telah menjalankan kajian berkenaan hukuman merotan kanak-kanak dalam konteks Jamaica. Kajian ini bertujuan untuk mengkaji kesusasteraan pada kelaziman dan skop hukuman merotan dalam konteks Jamaica. Selain menyampaikan maklumat mengenai hukuman merotan dan akibatnya, artikel ini membincangkan budaya semasa dan perdebatan yang dinamik berkenaan masalah



Berdasarkan dapatan kajian beliau, didapati bahawa maklumat penyelidikan telah menunjukkan bahawa kanak-kanak yang diberi hukuman rotan mengalami gangguan perkembangan untuk jangka masa pendek dan juga jangka masa panjang. Hal ini telah menimbulkan persoalan mengenai keberkesanan hukuman merotan (Harford, Yi, & Grant, 2014; Mckenzie, Nicklas, Waldfogel, Brooks-Gunn, 2012; Widom, Marmosrstein, & White, 2006).

Rafika dan Djaouida (2014) telah mengkaji berkenaan sumbangan saringan kebimbangan kanak-kanak yang berkaitan dengan gangguan emosi. Gangguan kebimbangan dalam kalangan kanak-kanak dilihat sebagai kesan yang mendatangkan





bahaya. Pengkaji telah mengemukakan kenyataan bahawa sindrom yang jelas sama dengan orang dewasa ini kelihatan telah melanda kanak-kanak yang masih muda.

Seramai 69 orang kanak-kanak berusia lingkungan enam hingga 12 tahun dijadikan sampel kajian dan diselidik dengan menggunakan instrumen *Screen Anxiety Related Emotional Disorders* (SCARED) untuk menilai empat skala gangguan kebimbangan iaitu *separation anxiety disorder*, *moderate of panic disorder*, *social phobia*, dan *generalized anxiety disorder*. Dapatan kajian menunjukkan indeks sensitiviti yang tinggi terhadap *separation anxiety disorder*, dan *social phobia*, sementara *panic disorder* mencatat indeks sensitiviti sederhana, manakala *generalized anxiety disorder* mempunyai indeks sensitiviti yang rendah.



dalam pembangunan sosio-emosi kanak-kanak dalam struktur kekeluargaan yang berbeza. Tujuan kajian ini adalah untuk mengkaji perkaitan antara struktur keluarga, sumber sosio-ekonomi keluarga, hubungan bapa dengan anak, sumber ibu bapa, dan kecekapan sosio-emosi kanak-kanak. Sampel kajian terdiri daripada 341 kanak-kanak yang dipilih secara rawak, guru-guru mereka, dan juga laporan ibu serta penilaian secara langsung berkenaan kecekapan emosi telah diukur menggunakan *Structural Equation Modelling* (SEM). Dapatan kajian ini menunjukkan kecekapan sosio-emosi kanak-kanak itu berbeza dari segi struktur keluarga.

Kanak-kanak yang dibesarkan dengan ibu atau bapa tunggal adalah lebih berisiko dalam tetapan prasekolah. Dapatan turut menunjukkan hasil yang positif bagi kanak-kanak yang dibesarkan dalam keluarga yang mengalami penceraian. Hal ini





dikatakan menunjukkan mereka mampu membangunkan daya tahan diri dalam ketidakstabilan hubungan yang menyebabkan kecekapan sosio-emosi mereka lebih baik. Selain itu dapatan kajian ini turut menunjukkan bahawa, ibu bapa yang dilanda tekanan mempunyai hubungan yang positif ke atas tingkah laku pengawalan diri kanak-kanak. Pengkaji juga mencadangkan kajian untuk masa akan datang supaya meneroka bagaimana pula hubungannya dengan tahap pendidikan ibu.

Scott, Lewsy, Thompson, Wilson, (2014) mengkaji berkenaan hukuman fizikal awal oleh ibu bapa dan hasilnya kepada emosi dan tingkah laku kanak-kanak prasekolah. Tujuan kajian ini adalah untuk menentukan sama ada terdapat hubungan antara dipukul oleh penjaga utama dengan masalah emosi dan tingkah laku kanak-kanak berusia empat tahun. Sampel kajian ini terdiri daripada kanak-kanak kelahiran kohort *Growing Up in Scotland* (GUS) yang mana penjaga utama tidak mengambil peduli tentang masalah tingkah laku mereka pada 22 bulan. Pendedahan dalam kajian ini adalah kanak-kanak yang pernah dipukul oleh penjaga utama dalam tempoh 22 bulan pertama seperti yang telah diukur oleh penjaga menerusi laporan sendiri pada 22 bulan.

Hasil utama iaitu masalah emosi dan tingkah laku diukur menggunakan instrumen penilaian ibu bapa dan *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) pada 46 bulan. Dapatan kajian ini menunjukkan kanak-kanak prasekolah yang didedahkan dengan hukuman fizikal dalam tempoh dua tahun pertama adalah dua kali ganda lebih cenderung mempunyai masalah emosi dan tingkah laku seperti yang diukur berdasarkan penilaian ibu bapa. Oleh yang demikian, penggunaan hukuman





fizikal dalam tempoh dua tahun pertama perlu diubahsuai kerana berisiko mendatangkan masalah emosi dan tingkah laku kanak-kanak prasekolah.

Tamar, Tuppet, Efrat, (2015) mengkaji tentang kepentingan Emotional Overinvolvement dalam perkembangan awal iaitu perhubungan prospektif dengan masalah tingkah laku kanak-kanak. Tujuan kajian ini kerana *Emotional Overinvolvement* (EOI) dalam *Five minutes Speech Samples* (FMSS; Magana-Amato, 1993) dipercayai boleh mengukur perhatian yang berlebihan dan hubungan di antara dua atau lebih individu dalam keluarga yang mempunyai seorang anak.

Sampel kajian ini terdiri daripada 223 ibu dan kanak-kanak. Dapatan kajian menunjukkan sikap berlebihan dalam kawalan di antara hubungan ibu bapa dan anak mewujudkan corak keibubapaan yang melemahkan kanak-kanak untuk memodulasi rangsangan. Defisit dalam keupayaan mengawal emosi boleh menyumbangkan kepada masalah tingkah laku kanak-kanak apabila mereka mula masuk ke alam persekolahan.

Pada tahun 2010, Beenish Sartaj dan Naeem Aslam telah membuat kajian untuk mengkaji kesan gaya keibubapaan autoritatif dan autoritarian terhadap kesihatan dan pengurusan emosi. Mereka telah menjalankan kajian ke atas 200 pelajar kolej yang terdiri daripada 100 perempuan dan 100 lelaki. Responden telah dipilih daripada kolej yang berbeza di Rawalpindi dan Islamabad yang berusia dalam lingkungan 16 hingga 19 tahun.





Responden kajian telah melengkapkan *Parental Authority Questionnaire* (PAQ) dan *Bell's Adjustment Inventory Scale* (BAIS) yang telah diadaptasi (Sharma, 1988). Data kajian yang dikumpul dianalisis dengan menggunakan ujian korelasi dan t-test. Dapatan kajian mereka telah mendapati, bahawa remaja yang dibersarkan oleh ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan autoritatif mempunyai kesihatan dan pengurusan emosi yang baik berbanding remaja yang dibersarkan oleh ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan autoritarian.

Bagi Mahsa Sadat Asghari dan Mohammad Ali Besharat (2011) pula, hasil kajian mereka menunjukkan kesemua dimensi tanggapan gaya keibubapaan mempunyai hubungan positif dengan kecerdasan emosi. Dapatan ini menunjukkan bahawa, tanggapan kemesraan (terutama ibu) dan kemudian sokongan autonomi boleh meramalkan perubahan dalam kecerdasan emosi.

Oleh itu, dapat disimpulkan bahawa kaedah di mana kemesraan ibu bapa dilihat, merupakan salah satu faktor yang paling berkesan dalam membangunkan kecerdasan emosi. Kajian ini mengkaji tentang hubungan tanggapan keibubapaan (termasuklah penglibatan, sokongan autonomi, dan dimensi kemesraan) dengan kecerdasan emosi. Seramai 352 pelajar (142 lelaki, 210 perempuan) telah melengkapkan *Perception of Parents Scale* (PPS) (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997) dan *Emotional Intelligence Scale* (EIS) (Shutte, 1998).





2.7 Kesimpulan

Berdasarkan apa yang telah dibincangkan dalam bab ini, peranan ibu bapa penting bagi menyediakan acuan yang bersesuaian untuk membentuk anak yang berketrampilan positif dari segi tingkah laku dan juga sifat dalamannya. Perhatian dan didikan yang sepenuhnya dari ibu bapa dapat mengelakkan anak-anak dari terjebak dengan pelbagai tingkah laku bermasalah dan juga masalah emosi yang merbahaya. Kekurangan kasih sayang dan perhatian dari ibu bapa boleh menyebabkan anak-anak terganggu emosinya dan menyebabkan prestasi akademik mereka merosot.

Justeru, untuk mewujudkan keharmonian dan kesejahteraan dalam diri seseorang individu, kecerdasan emosi yang baik amat diperlukan. Berdasarkan kajian-kajian lepas yang telah dibincangkan di atas, individu yang memiliki kecerdasan emosi yang baik mampu mengurus emosi dengan baik dan berkebolehan menyesuaikan diri dengan masyarakat sekeliling. Sehubungan dengan itu, sebagai ibu bapa, pembangunan kecerdasan emosi bermula dengan gaya keibubapaan yang di amalkan dalam mendidik dan membesarkan anak-anak.





BAB 3

METODOLOGI KAJIAN



Dalam menjalankan sesuatu penyelidikan, mempunyai kesahan serta kebolehpercayaan yang tinggi dari segi maklumat dan juga keputusan kajian adalah sangat penting. Oleh itu, untuk menghasilkan keputusan kajian yang relevan dan boleh dipercayai, sesebuah kajian itu perlulah mempunyai metodologi yang baik. Menerusi bab ini, pengkaji akan menjelaskan dengan lebih mendalam berkenaan beberapa aspek yang berkaitan dengan metodologi kajian yang digunakan oleh pengkaji dalam kajian ini. Antaranya iaitu, reka bentuk kajian, populasi, dan sampel kajian, tempat kajian, alat ukur kajian, kajian rintis, dan penganalisan data kajian.



3.1 Reka Bentuk Kajian

Pengkaji telah menjalankan kajian berbentuk kuantitatif deskriptif dan inferensi untuk mengenal pasti hubungan di antara jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa yang mempunyai latar belakang pendidikan tinggi terhadap tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika. Analisis kuantitatif adalah proses mempamerkan data dan mentafsirkan data kuantitatif. Selain itu, analisis kuantitatif juga digunakan untuk membuat generalisasi dari sampel ke populasi.

Deskriptif kuantitatif digunakan untuk meringkaskan suatu set data sementara inferensi kuantitatif digunakan untuk membuat generalisasi terhadap populasi berdasarkan data dari sampel populasi tersebut Olson, C. K., Kutner, L. A., & Warner,

D. E., (2008). Deskriptif kuantitatif memberikan gambaran awal data yang telah dikumpul dalam kajian penyelidikan. Data diringkaskan dengan menggunakan ukuran kecenderungan memusat seperti min, mod, median di samping boleh dianalisis berdasarkan ukuran serakan seperti varians dan sisihan piawai.

Sementara inferensi kuantitatif adalah hasil daripada ujian statistik yang digunakan untuk membuat inferens mengenai data kajian dan menghubungkan dapatan kepada sampel atau populasi. Statistik inferensi melibatkan analisis bivariat dan multivariat. Analisis bivariat merupakan analisis dua pembolehubah sama ada untuk melihat perbezaan atau hubungan di antara dua pembolehubah. Analisis ini dilaksanakan berdasarkan ujian hipotesis (Chua Yan Piaw, 2014).



Pembolehubah tidak bersandar yang terlibat dalam kajian ini yang akan dimanipulasikan bagi melihat hubungannya ke atas pembolehubah bersandar (tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika) iaitu jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa yang mempunyai latar belakang pendidikan tinggi.

Pemboleh ubah tidak bersandar akan diuji untuk mengenal pasti sama ada wujud korelasi yang signifikan ke atas pemboleh ubah bersandar iaitu dengan melihat kepada hubungan gaya keibubapaan ke atas tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika. Pengkaji juga akan melihat hubungan di antara dua pembolehubah dengan menggunakan analisis korelasi Pearson.

Kajian ini dijalankan ke atas kanak-kanak tadika yang berusia enam tahun di tiga buah tadika di daerah Petaling Utama, Selangor yang dipilih secara rawak dan bertujuan bagi menepati kriteria yang diperlukan dalam kajian ini. Selain itu, kajian ini berbentuk tinjauan, dan merupakan salah satu kaedah penyelidikan deskriptif yang digunakan untuk meninjau bagi memperoleh data daripada kanak-kanak di tadika-tadika yang terlibat.

Namun begitu, sebelum soal selidik sebenar akan ditanyakan kepada responden yang telah dipilih, pengkaji juga akan menjalankan kajian rintis untuk mendapatkan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen yang akan digunakan dalam menjalankan kajian yang sebenar nanti. Seterusnya, data yang akan dikumpul itu, adalah hasil daripada soal selidik yang telah dijawab oleh kanak-kanak tadika dan dikutip kembali bagi tujuan penganalisaan.





3.2 Populasi dan Sampel Kajian

Dalam kajian ini, persampelan rawak dan bertujuan telah digunakan pengkaji untuk memilih lokasi kajian iaitu dengan memilih tiga buah tadika yang dikatakan sering menjadi pilihan ibu bapa berpendidikan tinggi untuk menghantar anak-anak mereka di daerah Petaling Utama, Selangor.

Persampelan rawak adalah sampel yang dipilih secara rawak dari sesebuah populasi yang digunapakai sebagai inferens kepada populasi yang hendak di kaji, sementara persampelan bertujuan adalah sekumpulan subjek yang mempunyai ciri-ciri tertentu dipilih sebagai responden kajian (Chua Yan Piaw, 2014). Situasi ini menyebabkan subjek-subjek lain dalam populasi tidak berpeluang untuk dipilih



Pengkaji telah memilih tiga buah tadika di daerah Petaling Utama, Selangor. Ketiga-tiga tadika ini dipilih secara rawak kerana batasan kajian dan dalam masa yang sama masih bersifat bertujuan kerana tadika-tadika ini dikatakan sering menjadi tumpuan ibu bapa berpendidikan tinggi menghantar anak-anak mereka.

Pada masa yang sama, responden kajian juga dipilih menggunakan persampelan bertujuan. Situasi ini kerana, kajian ini berfokuskan kepada kanak-kanak tadika berumur enam tahun yang mempunyai ibu atau bapa berpendidikan tinggi, iaitu Ijazah Sarjana Muda (*Degree*), Ijazah Sarjana (*Masters*), Ijazah Doktor Falsafah (*PhD*). Kanak-kanak tadika peringkat usia tersebut dipilih sebagai responden kajian





kerana pada usia enam tahun, kanak-kanak sudah boleh memberikan tindak balas yang baik sekiranya diajukan sebarang persoalan.

3.3 Lokasi Kajian

Populasi kajian pula dihitung berdasarkan jumlah keseluruhan responden kanak-kanak berumur enam tahun di ketiga-tiga buah tadika tersebut. Jadual 3.1 menunjukkan penentuan populasi dan sampel kajian.

Jadual 3.1

Penentuan Populasi dan Pemilihan Sampel Kajian



Bil.	Proses Pemilihan	Penerangan	Jenis Pesampelan	Populasi Kajian	Sampel Kajian
1	Lokasi	Daerah Petaling Utama, Selangor (Batasan kajian)	Rawak dan Bertujuan		
2	Tadika	Tiga buah tadika (Batasan kajian)	Rawak dan Bertujuan		
3	Kanak-kanak	Berumur enam tahun, mempunyai ibu atau bapa berpendidikan tinggi seperti Ijazah Sarjana Muda (<i>Degree</i>), Ijazah Sarjana (<i>Masters</i>), Ijazah Doktor Falsafah (<i>PhD</i>) (Fokus kajian)	Bertujuan	Populasi kajian adalah 65 orang kanak-kanak.	Sampel kajian adalah 50 orang kanak-kanak

Berdasarkan jadual persampelan Krejcie dan Morgan (1970), sekiranya jumlah populasi kajian adalah 65 orang kanak-kanak, maka sampel yang diperlukan untuk kajian hanya 56 orang kanak-kanak sahaja. Namun demikian, pengkaji tidak boleh mengambil kesemua 56 orang kanak-kanak sebagai sampel kajian kerana pengkaji



menggunakan persampelan bertujuan yang menggunakan sampel yang mempunyai ciri-ciri seperti yang dikehendaki dalam kajian.

Penentuan saiz sampel ini boleh dilihat melalui jadual 3.2 berikut:

Jadual 3.2

Jadual Penentuan Saiz Sampel

Populasi	Sampel
10	10
15	14
20	19
25	24
30	28
35	32
40	36
45	40
50	44
55	48
60	52
65	56
70	59

Sumber. Krejcie, R. V & Morgan D. W, 1970

Dalam kajian ini, pengkaji telah memilih tiga buah tadika secara rawak kerana batasan kajian tetapi dalam masa yang sama turut menggunakan bertujuan kerana tadika-tadika tersebut dikatakan sering menjadi pilihan golongan ibu bapa berpendidikan tinggi untuk menghantar anak-anak mereka. Selain mempunyai kurikulum yang baik, ketiga-tiga tadika tersebut telah dikenali dan mempunyai banyak cawangan.



Ekoran daripada itu, pengkaji telah memilih tiga buah tadika di daerah Petaling Utama, Selangor sebagai lokasi kajian. Jadual 3.3 menunjukkan tadika-tadika yang dipilih oleh pengkaji bagi tujuan kajian.

Jadual 3.3

Senarai Tadika yang Dipilih di Daerah Petaling Utama, Selangor

Bil.	Daerah	Nama Tadika	Anggaran Sampel (Orang)
1	Petaling Utama	Tadika A	22
		Tadika B	21
		Tadika C	22
Jumlah (Populasi)			65

3.4 Instrumen Kajian



Instrumen yang telah digunakan pengkaji untuk mengukur jenis gaya keibubapaan adalah adaptasi daripada *Parenting Practices Questionnaire* (PPQ) yang diubahsuai berdasarkan *Active Parenting Publisher* untuk disesuaikan dalam kajian ini. Pemilihan instrumen PPQ dan *Active Parenting Publisher* untuk mengukur jenis gaya keibubapaan adalah kerana instrumen tersebut dibina menggunakan model gaya keibubapaan yang sama digunakan oleh pengkaji dalam kajian ini iaitu Model Gaya Keibubapaan Baumrind (1966) yang mengukur jenis gaya keibubapaan mengikut tiga kategori iaitu Autoritatif, Autoritarian dan Permisif.



Seterusnya, instrumen yang telah digunakan oleh pengkaji untuk mengukur tahap kecerdasan emosi (KE) kanak-kanak tadika adalah menggunakan instrumen KE Aizal (2015). Beliau telah mengadaptasi alat ukur tersebut daripada instrumen *The Sullivan Emotional Intelligent Scale for Children* (EISC) dengan menggunakan kaedah penterjemahan ke belakang (*back-translation method*) dan juga penapisan item bagi mengikut kesesuaian kajian untuk mengukur tahap KE kanak-kanak peringkat tadika.

Pemilihan instrumen EISC sebagai alat ukur tahap KE kanak-kanak tadika kerana, instrumen ini dibina menggunakan model KE yang sama dan sesuai untuk peringkat kanak-kanak dalam kajian ini iaitu Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey. Model ini mengukur kemampuan kanak-kanak membina tahap KE berdasarkan peringkat umur mereka. Jadual 3.4 menunjukkan ringkasan pemilihan instrumen kajian.

Jadual 3.4

Pemilihan Instrumen Kajian

Objektif Kajian	Persoalan Kajian	Instrumen Kajian
Mengukur jenis gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi terhadap kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.	Apakah jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa berpendidikan tinggi di daerah Petaling Utama, Selangor?	<i>Active Parenting Publisher dan Parenting Practices Questionnaire</i> (PPQ).
Mengukur tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.	Apakah tahap perkembangan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor?	Soal Selidik Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak (Aizal, 2015)

3.4.1 Bahagian A : Latar Belakang Responden

Dalam bahagian ini, pengkaji akan bertanya kepada guru tadika berkenaan latar belakang responden yang terdiri daripada umur, jantina, latar belakang pendidikan ibu bapa, dan latar belakang sektor pekerjaan ibu bapa. Oleh itu, latar belakang responden boleh dilihat seperti dalam jadual 3.5.

Jadual 3.5

Latar Belakang Responden

Item	Sub Item
Umur	Enam Tahun
Jantina	Lelaki, Perempuan
Pendidikan	Ijazah Sarjana Muda (Degree), Ijazah Sarjana (Masters), Ijazah Doktor Falsafah (Phd)
Sektor Pekerjaan	Kerajaan, Swasta, Sendiri

3.4.2 Bahagian B : Soal Selidik Gaya Keibubapaan

Bahagian B ini mengenal pasti jenis gaya keibubapaan dan telah diadaptasi daripada dua jenis instrumen berdasarkan kajian lepas iaitu *Active Parenting Publisher (APP)* dan *Parenting Practices Questionnaire (PPQ)*. Item soal selidik ini terdiri daripada 30 item di mana setiap item dikategorikan mengikut tiga subset iaitu Autoritatrian, Permisif, dan Autoritatif.

Setiap subset mempunyai 10 item yang terdiri daripada soalan-soalan yang akan dijawab oleh kanak-kanak sama ada ‘ya’, atau ‘tidak’. Pengkaji menggunakan skala dikotomi ‘ya’, atau ‘tidak’ kerana pada peringkat usia ini, pemikiran kanak-kanak pada usia ini disebut sebagai pemikiran operasi konkrit (Piaget, 1973).

Pada peringkat usia ini kanak-kanak hanya dapat menyelesaikan satu-satu masalah yang melibatkan peristiwa atau objek konkrit. Ini kerana, kanak-kanak peringkat usia ini tidak mampu untuk berfikir tentang konsep-konsep yang abstrak. Meskipun begitu mereka boleh menerima pendapat orang lain serta berupaya memberi perhatian kepada semua aspek (Piaget, 1973).

Skala dikotomi adalah skala yang menawarkan dua pilihan jawapan yang harus dipilih salah satunya (Cooper, 2006; Indriantoo, 2008). Jadual 3.6 menunjukkan skala dikotomi yang digunakan sementara jadual 3.7 menunjukkan contoh subset dan item gaya keibubapaan yang telah di adaptasi.

Jadual 3.6

Skala Dikotomi yang Digunakan dalam Soal Selidik

Ya	2
Tidak	1

Jadual 3.7

Subset dan Item Gaya Keibubapaan yang telah Diadaptasi

Item	Gaya Keibubapaan	<i>Parenting Practices Questionnaire (PPQ) – dari penilaian ibu bapa</i>	Soal Selidik Gaya Keibubapaan setelah diadaptasi dari PPQ – dari penilaian kanak-kanak tadika
B6	Autoritatif	<i>I give praise when my child is good</i>	Ibu bapa saya memuji saya setiap kali saya selesai melakukan aktiviti
B11	Permisif	<i>I allow my child to annoy someone else</i>	Ibu bapa saya tidak akan marah jika saya menyakiti orang lain
B17	Autoritarian	<i>I spank when my child disobedient</i>	Ibu bapa saya pukul saya dengan rotan sebagai denda jika saya melakukan kesalahan.

Responden akan diberikan pilihan jawapan mengikut skala dikotomi ‘ya’, atau ‘tidak’, untuk menjawab setiap item yang ditanyakan. Contohnya, sekiranya item pertama dibacakan dan responden menganggukkan kepala boneka atau menjawab ‘ya’ maka nilai matanya adalah 2. Sebaliknya jika responden menggelengkan kepala boneka atau menjawab ‘tidak’ maka nilai matanya adalah 1.

Untuk menentukan jenis gaya keibubapaan, pengkaji perlu memindahkan nilai mata setiap item ke dalam ruangan kosong mengikut nombor item yang disenaraikan di dalam kurungan. Penskoran ini adalah berdasarkan *Active Parenting Publisher*. Kemudian, kesemua nilai mata tersebut dijumlahkan dan disikan pada ruangan akhir.

Penskoran soal selidik gaya keibubapaan berdasarkan *Active Parenting Publisher*

i. Autoritarian

[B2 + B4 + B8 + B12 + B13 + B17 + B19 + B22 + B24 + B28]

ii. Autoritatif

[B3 + B6 + B9 + B10 + B14 + B18 + B21 + B26 + B27 + B30]

iii. Permisif

[B1 + B5 + B7 + B11 + B15 + B16 + B20 + B23 + B25 + B29]

Jumlah skor min yang paling tinggi di antara ketiga-tiga gaya keibubapaan ini akan menentukan jenis gaya keibubapaan yang paling domain. Kesemua item dalam soal selidik telah disusun dan diubahsuai mengikut kehendak kajian. Sebanyak 30 item soalan yang disediakan dalam bahagian ini melibatkan 15 item positif dan 15 item negatif. Jadual 3.8 menunjukkan taburan item-item tersebut.

Jadual 3.8

Taburan Item Mengikut Item Active Parenting Publisher

Gaya Keibubapaan	Item positif	Item negatif	Bilangan Item
Autoritarian	B19	B2, B4, B8, B12, B13, B17, B22, B24, B28	10
Autoritatif	B3, B6, B9, B10, B14, B18, B21, B26, B27, B30		10
Permisif	B5, B7, B15, B20,	B1, B11, B16, B23, B25, B29	10
Jumlah Keseluruhan			30



3.4.3 Bahagian C : Soal Selidik Kecerdasan Emosi

Instrumen *The Sullivan Emotional Intelligent Scale for Children* (EISC) meliputi kemampuan mengenalpasti emosi (*identifying emotion*), kemampuan memahami emosi (*understanding emotion*), kemampuan mengawal emosi (*controlling emotion*) dan kemampuan menggunakan emosi (*using emotion*). Subset pengukuran EISC terdiri daripada ujian melalui ekspresi wajah, penceritaan, memahami dan mengawal emosi.


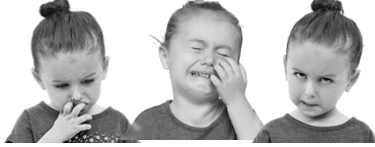
Sebanyak 10 item digunakan bagi menguji tahu mengenal emosi iaitu lima item melalui ujian ekspresi wajah (*face expression*) dan lima item untuk ujian penceritaan (*story telling*). Kedua-dua subset tersebut mewakili domain kemampuan mengenalpasti emosi. Seterusnya tahu memahami emosi pula mempunyai 10 item, sementara domain tahu mengawal emosi mempunyai enam item dan tujuh item berikutnya mewakili tahu mengguna emosi.

Instrumen ini juga pernah digunakan oleh Ulutas dan Omeroglu (2007) yang telah mengadaptasinya dalam konteks kanak-kanak Turki. Hasil keputusan adaptasi oleh Ulutas dan Omeroglu menunjukkan kebolehpercayaan instrumen ini (0.97 – 0.99). Dalam kajian yang dijalankan ini, pengkaji telah mengadaptasi instrumen ini daripada Aizal (2015) dengan mengubahsuai kenyataan dan gambar item mengikut kesesuaian kecenderungan tumpuan kanak-kanak tadika di Malaysia. Jadual 3.9 menunjukkan contoh item adaptasi Aizal (2015) dalam konteks kanak-kanak tadika di Malaysia.



Jadual 3.9

Instrumen Kecerdasan Emosi yang telah Diadaptasi

Domain	Item	EISC yang Asal	Adaptasi EISC
Tahu Mengenal pasti Emosi	Ujian melalui ekspresi wajah 5 AI		
		Sedih Takut Marah	Sedih Takut Marah
Ujian melalui penceritaan	1 AI	Waktu tidur, Abu mendengar titisan hujan di atas bumbung. Semasa Abu hampir terlena, tiba-tiba Abu terus terjaga dari tidur apabila terdengar bunyi petir yang kuat dan kilat yang memancar ke biliknya. Tunjukkan perasaan Abu ketika itu.	Ibu Sofea meminta Sofea mengajak sofea berjalan kaki ke kedai untuk membeli roti. Dalam perjalanan ke kedai, Sofea ternampak ada seekor anjing. Tunjukkan perasaan Sofea ketika itu.
Tahu Memahami Emosi	Bahagian 1	Janna bermain basikal di taman pada suatu petang Sabtu. Tiba-tiba dia melihat kawan karibnya duduk betul-betul di hadapan laluan Janna bermain basikal. Kawan karibnya sedang cuba untuk membaiki basikal yang rosak. a. Adakah Janna akan berasa sedih melihat basikal rakannya telah rosak? b. Adakah Janna akan berasa marah melihat rakannya sedang duduk di hadapan laluan? Bahagian II Apabila Janna melihat rakannya, dia memutuskan untuk berhenti dan membantu rakannya membaiki basikal yang rosak itu. Ketika hendak berhenti Janna telah secara tidak sengaja	Bahagian 1 Siti dan kucing kesayangannya sedang bermain bola di halaman rumahnya. Siti melemparkan bola terlalu jauh sehingga terkeluar dari kawasan halaman rumahnya. Kucing Siti berlari ke jalan untuk mendapatkan bola dan dilanggar oleh sebuah kereta. a) Adakah Siti akan berasa gembira kerana kucingnya dilanggar oleh sebuah kereta? b) Adakah Siti akan berasa marah terhadap kucingnya kerana dilanggar kereta? Bahagian 2 Pemandu kereta berhenti dan berlari ke arah kucing untuk memeriksa keadaannya. Kucing itu tidak cedera teruk tetapi kereta milik pemandu tersebut mempunyai kesan kemik di hadapan.

(Bersambung)

Jadual 3.9 (*Sambungan*)

Domain	Item	EISC yang Asal	Adaptasi EISC
		<p>terlanggar kawannya lalu terjatuh dengan kuat.</p> <p>c. Adakah rakannya akan gembira apabila Janna mahu membantunya?</p> <p>d. Adakah rakannya akan marah apabila Janna melanggarnya?</p>	<p>c) Adakah pemandu tersebut akan berasa sedih kerana terlanggar kucing itu?</p> <p>d) Adakah pemandu akan berasa marah pada kucing tersebut kerana menyebabkan kerosakkan pada keretanya?</p>
Tahu Mengawal Emosi	2C	<p>Anda ingin mendengar muzik di dalam bilik anda, tetapi anda tidak dapat mencari CD baru hadiah hari jadi anda. Anda menghabiskan masa yang lama mencarinya, dan kemudian anda melihat CD anda di bilik adik anda. Anda telah mengingatkan adik anda untuk tidak mengambil barang-barang kepunyaan anda tanpa bertanya terlebih dahulu.</p> <p>a. Patutkah anda akan menjerit pada adik anda kerana telah mengambil CD tanpa kebenaran?</p> <p>b. Patutkah anda akan meluru masuk ke dalam bilik adik anda dan merampas CD itu kembali?</p> <p>c. Patutkah anda akan mengingatkan adik anda bahawa dia boleh mendengar CD itu jika dia meminta kebenaran anda terlebih dahulu?</p>	<p>Anda ingin bermain bola, tetapi anda tidak dapat mencari bola anda. Anda menghabiskan masa yang lama mencarinya, dan kemudian anda melihat bola anda di bilik abang anda. Anda telah mengingatkan abang anda untuk tidak mengambil barang-barang kepunyaan anda tanpa bertanya terlebih dahulu.</p> <p>a) Patutkah anda akan marah pada abang anda kerana telah mengambil bola anda tanpa kebenaran?</p> <p>b) Patutkah anda mengambil bola itu kembali?</p> <p>c) Patutkah anda memberitahu abang anda bahawa dia boleh menggunakan bola itu jika dia meminta kebenaran anda terlebih dahulu?</p>
Tahu Mengguna Emosi	1D	<p>Rakan baik anda mendapat basikal baru dan berasa sangat gembira. Adakah anda akan turut berasa gembira untuk rakan anda?</p>	<p>Kawan anda mendapat kasut baru dan berasa sangat gembira. Adakah anda berasa gembira untuk rakan anda?</p>

Sumber. Diadaptasi daripada Aizal (2015)



Pengkaji akan membaca dan bertanya soal bagi setiap item *The Sullivan Emotional Intelligent Scale for Children* (EISC) yang telah diadaptasi kepada kanak-kanak tadika. Kanak-kanak tadika akan ditunjukkan beberapa gambar rangsangan dan juga penceritaan berintonasi satu persatu dan diikuti dengan soalan ‘Adakah ini perasaannya?’ dan kanak-kanak prasekolah hanya perlu menjawab sama ada ‘ya’ atau ‘tidak’ bagi setiap soalan yang ditanya. Seterusnya, pendekatan *Cronbach’s Alpha* digunakan untuk menguji kesahan dan kebolehpercayaan skala KE ‘*The Sullivan Emotional Intelligent Scale for Children*’ (EISC) untuk kanak-kanak yang telah diadaptasi dalam konteks kanak-kanak tadika di Malaysia.

Setelah proses adaptasi dan kajian rintis dijalankan untuk menguji kesahan dan kebolehpercayaan, instrumen yang telah disuling akan digunakan sebagai instrumen sebenar dalam kajian ini. Pemarkahan skor min bagi tahap KE adalah mengikut skala dikotomi yang dibahagikan kepada tiga tahap iaitu, tinggi, sederhana dan rendah. Setiap tahap mengandungi julat skor sebanyak 0.33. Menurut Majid (2003), berikut adalah cara pengiraan julat :-

Penskoran tahap kecerdasan emosi

$$\text{Julat skor min} = \frac{\text{Bilangan skor} - 1}{\text{Bilangan tahap}} = \frac{2 - 1}{3} = 0.33$$





Meskipun demikian, sebelum menentukan tahap yang berdasarkan penskoran dilakukan, pengkaji mengenalpasti terlebih dahulu min keseluruhan cabang kecerdasan emosi yang terlibat dalam kajian ini. Setiap skor pemarkahan bagi setiap pembolehubah yang terlibat ditunjukkan dalam jadual 3.10.

Jadual 3.10

Pemarkahan Skor Min Tahap Kecerdasan Emosi

Tahap	Skor min
Tinggi	1.68 – 2.00
Sederhana	1.34 – 1.67
Rendah	1.00 – 1.33

Keseluruhan item dalam soal selidik telah disusun dan diubahsuai mengikut kehendak kajian. Sebanyak 38 item soalan yang disediakan dalam bahagian ini melibatkan 9 item positif dan 19 item negatif. Jadual 3.11 di bawah menunjukkan taburan item mengikut domain masing-masing.

Jadual 3.11

Taburan Item Mengikut Item Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer-Salovey

Item kecerdasan emosi Mayor-Salovey	Item positif	Item negatif	Bilangan Item
Tahu mengenal emosi	C1B4	C1B1, C1B2, C1B3, C1B5	5
Tahu memahami emosi	C21a, C22c, C23d	C21b, C22a, C22b, C22d, C23a, C23b, C23c	10
Tahu mengawal emosi	C31a, C32c	C31b, C31c, C32a, C32b	6
Tahu mengguna emosi	C41, C44, C47	C42, C43, C45, C46	7
Jumlah			28



Responden diberikan pilihan jawapan mengikut skala dikotomi yang telah ditetapkan bagi menjawab setiap item yang diberikan. Sebagai contoh bagi item positif, skala satu ialah 'tidak', maka nilai matanya adalah sama iaitu satu. Jika skala dua ialah 'ya' maka nilai matanya adalah sama iaitu dua.

Berbeza dengan item negatif, nilai mata skalanya diterbalikkan iaitu skala satu ialah 'tidak', maka nilai matanya adalah dua. Sementara skala dua ialah 'ya' maka nilai matanya adalah satu. Kedua-dua nilai positif dan negatif akan dijumlahkan bagi memperoleh min domain-domain yang dikaji. Jadual 3.12 menunjukkan penskoran item positif dan negatif tahap kecerdasan emosi.

Jadual 3.12

Skala Item	Skor Item Positif	Skor Item Negatif
Ya	2	1
Tidak	1	2

Skala dikotomi dibuat berdasarkan andaian bahawa sikap boleh dikenal pasti dengan memberi peluang kepada individu untuk memberi tindak balas terhadap sesuatu siri pernyataan berkaitan dengan kecenderungannya. Seterusnya, skala ini meliputi siri pernyataan yang memerlukan responden membuat pilihan sendiri berdasarkan pemikirannya terhadap pernyataan tersebut. Tindak balas responden ketika menjawab soalan dianggap sebagai bukti sikap responden tersebut (Noraini, 2013).



Seperkara lagi, responden akan ditanya oleh pengkaji berdasarkan soal selidik memandangkan responden merupakan kanak-kanak berusia lima dan enam tahun, kemudian pengkaji akan membulatkan nombor yang mewakili jawapan yang disebut oleh responden terhadap setiap item soalan yang diberikan berdasarkan skala dikotomi yang bermula daripada ‘tidak’ kepada ‘ya’.

Pada masa yang sama, responden tidak akan diadili sama ada jawapan tersebut salah atau betul berdasarkan skala ini. Situasi ini disebabkan tiada juri yang diperlukan bagi menentukan kedudukan pada skala pernyataan. Sekiranya responden menjawab ‘ya’, ini bermakna responden amat suka dan memahami pernyataan tersebut. Sebaliknya, sekiranya responden menjawab ‘tidak’, maka ini menunjukkan responden tidak suka dan memahami pernyataan tersebut.



3.5 Prosedur Kajian

Sebelum pengutipan data dilakukan, penyediaan borang soal selidik perlu dilakukan terlebih dahulu. Setelah borang soal selidik disediakan, maka, pengesahan pakar sebagai kesahan dan kajian rintis untuk menguji kebolehpercayaannya perlu dilakukan. Dalam proses menjalankan penyelidikan ini, responden yang terlibat adalah terdiri daripada kanak-kanak tadika.





Oleh itu, pengkaji perlu membuat surat rasmi sebagai permohonan untuk mendapatkan kebenaran selain surat pengesahan dan kebenaran daripada institusi pendidikan siswazah, Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI), bagi menjalankan kajian di tadika-tadika yang dipilih. Oleh itu, organisasi yang terlibat untuk mendapatkan kebenaran adalah guru besar di tadika-tadika yang dipilih tersebut.

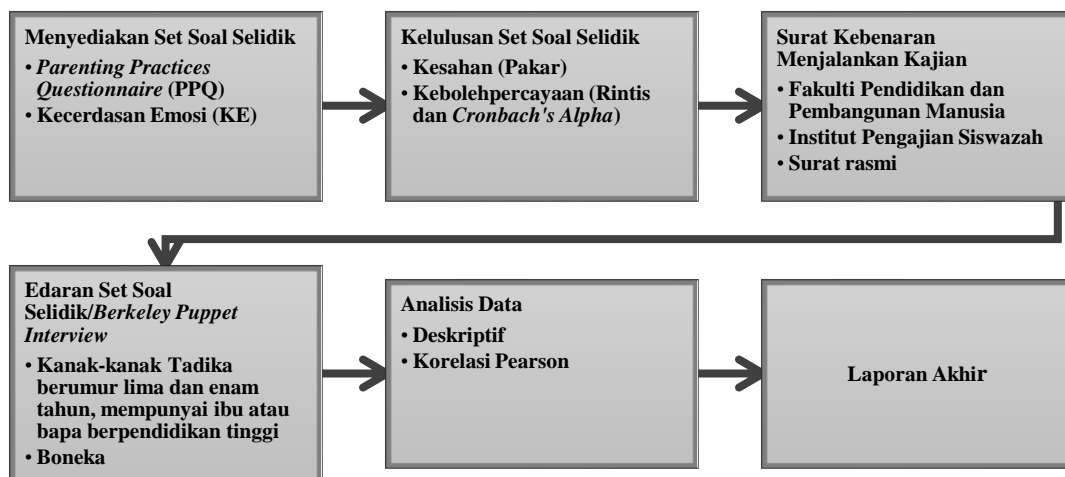
Sebelum sesi soal selidik dijalankan kepada responden, pengkaji akan memperkenalkan dua boneka kepada kanak-kanak dan menerangkan terlebih dahulu kepada responden bagaimana untuk menjawab soal selidik tersebut dengan menggunakan boneka agar responden dapat memahami dan memberikan kerjasama sepenuhnya. Sesi soal selidik dijalankan dengan cara satu dengan satu, iaitu pengkaji dan responden di suatu sudut yang lain supaya sesi berjalan tanpa gangguan.



Responden terdiri daripada kanak-kanak enam tahun, oleh itu, semasa sesi soal selidik dijalankan, pengkaji yang akan bertanya kepada responden dengan menggunakan boneka dan menanda borang soal selidik apabila responden memberikan jawapannya. Sesi ini diteruskan sehingga kesemua responden yang terpilih selesai menjawab borang soal selidik.

Tempoh masa menjawab borang soal selidik bergantung kepada kerjasama responden semasa soal selidik dijalankan dan tempoh masa tadika beroperasi. Setelah sesi menjawab dan menanda borang soal selidik dijalankan, maka kesemua borang soal selidik yang sudah lengkap akan dikumpulkan dan diproses untuk dianalisis. Rajah 3.1 menunjukkan keseluruhan prosedur pengumpulan data kajian kuantitatif.





Rajah 3.1. Prosedur Keseluruhan Pengumpulan Data Kuantitatif

3.6 Kajian Rintis

Kesahan dan kebolehpercayaan alat ukur ataupun soal selidik yang siap dibina diuji berdasarkan kajian rintis. Alat ukur atau soal selidik yang sebenar akan diedarkan kepada responden setelah kajian rintis dijalankan untuk mengenal pasti tahap kebolehpercayaannya.

Meskipun demikian, sekiranya, soal selidik atau alat ukur yang dibina mempunyai kepastian sebenar daripada aspek objektif, kesahan dan kebolehpercayaan dan kepenggunaan terhadap subjek dan kajian yang dijalankan, kajian rintis tidak perlu dilakukan (Mohd Najib, 2003).



3.6.1 Tujuan Kajian Rintis

Proses membina soal selidik, penentuan kesahan dalam konstruk atau analisis konsep memerlukan maklum balas daripada pakar. Hal ini penting bagi mendapatkan data ataupun maklumat yang berkualiti dan menepati kehendak dalam persoalan kajian. Sehubungan dengan itu, melalui kajian rintis, kesahan dan kebolehpercayaan boleh diperolehi.

Kajian rintis dilaksanakan ke atas sekumpulan responden atau sampel kajian yang mempunyai ciri-ciri yang sama dengan populasi sebenar. Berdasarkan Mohd Najib (2003), seramai enam hingga sepuluh orang sudah mencukupi bagi mendapatkan kesahan kajian. Meskipun begitu, Chua (2011) berpendapat bahawa



3.6.2 Prosedur Kajian Rintis

Kajian rintis dijalankan ke atas 15 orang kanak-kanak tadika. Mereka ini dipilih secara bertujuan dan rawak daripada sebuah tadika di daerah Kinta Utara, Perak. Walau bagaimanapun, responden yang terlibat untuk kajian rintis ini bukanlah responden yang sebenar daripada sampel kajian. Namun, mereka yang terpilih ini mempunyai ciri-ciri yang sama dengan sampel yang sebenar.





Kajian rintis yang dijalankan ini akan dijalankan sendiri oleh pengkaji setelah mendapat pengesahan daripada Institusi Pengajian Siswazah Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI) dan kebenaran daripada pengusaha tadika-tadika swasta tersebut. Pengkaji akan mengurus sendiri proses menjawab kertas soal selidik dengan dibantu oleh beberapa orang rakan-rakan yang lain dan guru-guru tadika tersebut.

Pengkaji dan rakan-rakan akan membacakan kertas soal selidik dan bertanya terus kepada kanak-kanak tadika yang dipilih dengan menggunakan boneka untuk kajian rintis ini. Setiap data yang diperolehi setelah pelaksanaan kajian rintis selesai, akan dikumpul dan diproses dengan menggunakan perisian program *International Business Machines Statistical Package for the Social Sciences* versi 23 (IBM SPSS 23). Jika nilai kebolehpercayaan melalui ujian statistik *Cronbach's Alpha* berada di antara 0.75 hingga 0.95 (Chua, 2011), maka soal selidik yang dibina ini boleh dipercayai dan digunakan untuk kajian yang sebenar.

3.7 Kesahan

Dalam membina item-item, pengkaji menitikberatkan kepada kesahan konstruk. Pengujian tahap kesahan penting bagi memastikan item-item yang dibina bersesuaian dengan responden yang hendak dikaji (Majid, 1998). Oleh yang demikian, pengkaji telah meminta bantuan daripada dua orang pakar dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak dan psikologi iaitu, Profesor Emeritus Dato' Dr yang pakar dalam bidang pengurusan dan sains kanak-kanak di Jabatan Pendidikan Awal Kanak-kanak, Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia, dan seorang lagi, Profesor Madya Dr yang





pakar dalam bidang psikologi pendidikan di Jabatan Pengajian Pendidikan, Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia untuk menentukan kesahan instrumen kajian ini.

3.8 Kebolehpercayaan

Sebelum kajian sebenar dijalankan, pengkaji terlebih dahulu menyediakan 15 set borang soal selidik yang mengandungi sebanyak 68 item kepada responden untuk ditanyakan dan dijawab. Semasa proses menjawab responden bebas untuk menanyakan sebarang kekeliruan atau soalan yang tidak jelas atau difahami kepada pengkaji.



Sesi proses menjawab menggunakan boneka sebagai medium untuk menanyakan soalan dan menjawab soal selidik kerana responden adalah kanak-kanak. Medium ini bertujuan untuk mengelakkan kanak-kanak bosan kerana jika mereka bosan sesi ini tidak dapat berjalan dengan baik. Oleh yang demikian penggunaan boneka sebagai medium temu bual boleh mendatangkan keseronokan kepada kanak-kanak dan mereka menjawab soalan tanpa tekanan atau ketidakselesaian.

Setiap proses menjawab dan menguti borang soal selidik dikendalikan sendiri oleh pengkaji dengan bantuan rakan-rakan yang sama bidang dan juga guru-guru di tadika yang terlibat dalam kajian ini. Setelah selesai proses menjawab dan mengutip borang soal selidik untuk kajian rintis, kesemua data yang diperolehi dianalisis



dengan menggunakan perisian Program *Statistical Package For The Social Science* SPSS 23 for Windows.

Nilai data yang diperoleh nanti akan menentukan kebolehpercayaan yang memberi darjah ketekalan kepada instrumen pengukuran. Nilai *Cronbach's Alpha* yang melebihi 0.75 adalah memberi maksud nilai kebolehpercayaan yang tinggi. Jadual 3.13 menunjukkan nilai *Cronbach's Alpha* bagi keseluruhan item persoalan dalam kajian yang dijalankan ini.

Jadual 3.13

Jadual Keputusan Analisis Nilai Kebolehpercayaan Instrumen Kajian

Item Persoalan	Pekali Alpha
Gaya Keibubapaan	0.90
Kecerdasan Emosi	0.77
Keseluruhan Item	0.92

3.9 Penganalisan Data Kajian

Kesemua data yang diperoleh daripada proses pengumpulan data di analisis dengan menggunakan kaedah tertentu. Analisis deskriptif digunakan bagi mengukur kekerapan, peratusan, min, dan sisihan piawai bagi pembolehubah yang terlibat.

Sementara analisis data secara inferensi digunakan untuk melihat perhubungan yang mungkin wujud di antara pembolehubah menggunakan analisis korelasi pearson. Jadual 3.14 menunjukkan ringkasan analisis yang akan digunakan pengkaji bagi menjawab persoalan-persoalan kajian yang diusulkan.

Jadual 3.14

Penganalisaan Data Deskriptif dan Inferensi

Objektif Kajian	Persoalan Kajian	Hipotesis Kajian	Kaedah Kutipan Data	Kaedah Analisis Data
Mengenal pasti jenis gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi terhadap kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama Selangor.	Apakah jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa berpendidikan tinggi di daerah Petaling Utama, Selangor?	-	Soal Selidik Skala Dikotomi	Deskriptif (min, mod, median, kekerapan dan peratus)
Mengukur tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama Selangor.	Apakah tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor?	-	Soal Selidik Skala Dikotomi	Deskriptif (min, mod, median, kekerapan, dan peratus)
Mengenal pasti hubungan di antara gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dengan kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.	Adakah terdapat hubungan di antara jenis gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor? a) Gaya keibubapaan autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak b) Gaya keibubapaan autoritatif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak c) Gaya keibubapaan permisif dengan tahap kecerdasan emosi	Tidak terdapat hubungan di antara jenis gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dengan kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor.	-	Analisis Korelasi Pearson



3.10 Kesimpulan

Dalam bab ini, pengkaji cuba menerangkan kaedah yang telah digunakan dalam kajian ini. Beberapa bahagian telah disentuh dan dijelaskan dengan terperinci dan teliti termasuklah bahagian reka bentuk kajian, populasi dan persampelan kajian, tempat kajian, alat ukur kajian, pemarkahan skor, prosedur kajian, kajian rintis dan yang terakhir penganalisan data. Justeru, bagi mendapatkan hasil kajian yang sah, berkualiti dan boleh dipertanggungjawabkan, maka prosedur yang betul, dan tepat perlu dilaksanakan dengan berhemah.





BAB 4

DAPATAN KAJIAN



4.0 Pengenalan

Dalam bab empat ini, fokus perbincangan adalah tertumpu kepada dapatan kajian. Dapatan kajian yang diperolehi ini adalah hasil daripada proses penganalisan data yang menggunakan dua jenis kaedah utama iaitu kaedah deskriptif dan inferensi. Penerangan setiap huraian bermula dengan latar belakang responden sehingga tahap pembolehubah yang terlibat akan dianalisis secara deskriptif. Sementara, statistik inferensi yang melibatkan korelasi Pearson digunakan bagi melihat hubungan yang mungkin wujud di antara pembolehubah tersebut.



Keputusan dapatan kajian adalah berdasarkan kepada persoalan dan hipotesis kajian bagi tiga bahagian seperti yang berikut :

- Bahagian A : Latar Belakang Responden
- Bahagian B : Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Responden
- Bahagian C : Kecerdasan Emosi Responden

4.1 Huraian Latar Belakang Responden

Dalam kajian ini latar belakang responden seramai 50 orang hanya tertumpu kepada latar belakang pendidikan dan sektor pekerjaan ibu bapa responden. Responden kajian ini terdiri daripada kanak-kanak di sebuah tadika yang berumur enam tahun di daerah Petaling Perdana, Selangor. Setiap tahap dan sektor yang diperolehi dianalisis dengan menggunakan kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai.

4.1.1 Jantina Responden

Jadual 4.1 menunjukkan 52 peratus responden terdiri daripada kanak-kanak perempuan iaitu seramai 26 orang. Sementara 48 peratus lagi terdiri daripada kanak-kanak lelaki iaitu seramai 24 orang.

Jadual 4.1

Peratusan Jantina Responden

Jantina	Kekerapan (f)	Peratus (%)
Perempuan	26	52.0
Lelaki	24	48.0
Jumlah Keseluruhan	50	100.0

4.1.2 Pendidikan Ibu Bapa Responden

Jadual 4.2 menunjukkan seramai 32 orang responden mempunyai ibu bapa yang memiliki kelayakan akademik ijazah sarjana muda iaitu 64 peratus, diikuti dengan 20 peratus yang memiliki kelayakan akademik ijazah sarjana, sementara selebihnya iaitu 16 peratus memiliki kelayakan akademik doktor falsafah.

Jadual 4.2

Peratusan Pendidikan Ibu Bapa Responden

Pendidikan	Kekerapan (f)	Peratus (%)
Ijazah Sarjana Muda	32	64.0
Ijazah Sarjana	10	20.0
Doktor Falsafah	8	16.0
Jumlah Keseluruhan	50	100.0

4.1.3 Sektor Pekerjaan Ibu Bapa Responden

Jadual 4.3 menunjukkan sebanyak 52 peratus ibu bapa kanak-kanak iaitu seramai 26 orang kanak-kanak yang mempunyai ibu bapa yang berkhidmat dengan sektor kerajaan, berbanding 48 peratus iaitu seramai 24 orang kanak-kanak yang mempunyai ibu bapa yang berkhidmat dengan sektor swasta.

Jadual 4.3

Peratusan Sektor Pekerjaan Ibu Bapa Responden

Sektor Pekerjaan	Kekerapan (f)	Peratus (%)
Kerajaan	26	52.0
Swasta	24	48.0
Persendirian	0	0
Jumlah Keseluruhan	50	100

4.2 Huraian Berdasarkan kepada Persoalan dan Hipotesis Kajian

Bahagian ini akan membincangkan jawapan kepada persoalan kajian yang terdiri daripada tiga persoalan utama iaitu apakah jenis gaya keibubapaan kanak-kanak, apakah tahap kecerdasan emosi kanak-kanak, dan yang terakhir adakah terdapat hubungan di antara gaya keibubapaan dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak.

4.2.1 Persoalan Kajian 1 : Apakah Jenis Gaya Keibubapaan Berpendidikan Tinggi Kanak-Kanak Tadika di Daerah Petaling Utama, Selangor?

Bagi menjawab persoalan kajian yang pertama ini, akan melibatkan tiga jenis gaya keibubapaan iaitu gaya keibubapaan Autoritatif, Autoritarian, dan Permisif. Ketiga-tiga jenis gaya keibubapaan ini akan ditentukan untuk melihat jenis gaya keibubapaan yang paling dominan atau paling kerap diamalkan oleh ibu bapa berpendidikan tinggi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.

4.2.1.1 Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai bagi Jenis Gaya Keibubapaan Autoritarian.

Jadual 4.4 menunjukkan taburan responden mengikut peratus, min dan sisihan piawai bagi kekerapan gaya keibubapaan autoritarian. Hasil dapatan kajian menunjukkan item ‘ibu bapa saya marah jika saya banyak sangat bermain’ adalah min skor tertinggi iaitu 1.76 dan sisihan piawai 0.43. Bagi item ini, seramai 38 orang responden atau 76 peratus menjawab ‘ya’, manakala 12 orang responden atau 24 peratus menjawab ‘tidak’ dengan pernyataan ini.

Jadual 4.4

Taburan Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai Responden Bagi Gaya Keibubapaan Autoritarian (n=50)

Item	Pernyataan	Ya f (%)	Tidak f (%)	Min	Sisihan Piawai
2	Ibu bapa saya akan denda saya jika saya berkelakuan tidak baik.	35 (70%)	15 (30%)	1.70	0.46
4	Ibu bapa saya akan marah kawan-kawan yang menyakiti saya.	32 (64%)	18 (36%)	1.64	0.49
8	Ibu bapa saya tidak peluk dan cium saya.	29 (58%)	21 (42%)	1.58	0.50
12	Ibu bapa saya akan mengambil barang permainan saya jika saya tidak mengikut arahan mereka.	33 (66%)	17 (34%)	1.66	0.48
13	Ibu bapa saya marah saya di hadapan orang lain jika saya melakukan kesalahan.	36 (72%)	14 (28%)	1.72	0.45
17	Ibu bapa saya pukul saya dengan rotan sebagai denda jika saya melakukan kesalahan.	32 (64%)	18 (36%)	1.64	0.49
19	Ibu bapa saya menyiapkan aktiviti tadika yang saya tidak tahu buat.	27 (54%)	23 (46%)	1.54	0.50
22	Ibu bapa saya marah jika saya banyak sangat bermain.	38 (76%)	12 (24%)	1.76	0.43
24	Ibu bapa saya meminta saya membuat aktiviti dalam buku latihan supaya saya tidak banyak bermain.	34 (68%)	16 (32%)	1.68	0.47
28	Ibu bapa saya tidak benarkan saya keluar dari rumah untuk bermain jika saya tidak mendengar arahan mereka.	33 (66%)	17 (34%)	1.66	0.48
Jumlah Keseluruhan				1.66	0.24



Pernyataan yang mencatat min skor kedua tertinggi ialah item 'ibu bapa saya marah saya di hadapan orang lain jika saya melakukan kesalahan' iaitu sebanyak 1.72 dengan sisihan piawai 0.45. Bagi item ini, hanya 14 orang responden atau 28% yang menjawab 'tidak', sementara 36 responden lagi atau 72 peratus menjawab 'ya' dengan item ini. Item 'ibu bapa saya akan denda saya jika saya berkelakuan tidak baik' berada pada kedudukan ketiga dengan min skor sebanya 1.70 dan sisihan piawai 0.46. Bagi item ini, 35 orang responden atau 70 peratus menjawab 'ya', manakala 30 peratus lagi atau 15 orang responden menjawab 'tidak' dengan item ini.

Tangga yang seterusnya diduduki oleh item 'ibu bapa saya meminta saya membuat aktiviti dalam buku latihan supaya saya tidak banyak bermain' dengan min skor 1.68 dan sisihan piawai 0.47. Bagi item ini, 32 peratus atau 16 orang responden menjawab 'tidak', sementara 68 peratus lagi atau 34 orang responden menjawab 'ya' dengan item ini. Pada kedudukan yang kelima, terdapat dua item, iaitu item 'ibu bapa saya tidak benarkan saya keluar dari rumah untuk bermain jika saya tidak mendengar arahan mereka' dan item 'ibu bapa saya akan mengambil barang permainan saya jika saya tidak mengikut arahan mereka'. Kedua-dua item ini mencatat min skor sebanyak 1.66 dengan sisihan piawai 0.48. Bagi kedua-dua item ini, seramai 33 orang responden atau 66 peratus menjawab 'ya', manakala seramai 17 orang responden lagi atau 34 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Seterusnya, item 'ibu bapa saya akan marah kawan-kawan yang menyakiti saya' dan item 'ibu bapa saya akan pukul saya dengan rotan sebagai denda jika saya melakukan kesalahan' juga masing-masing mencatat min skor yang sama iaitu 1.64 dengan sisihan piawai 0.49. Bagi kedua-dua item ini, sebanyak 64 peratus atau 32



orang responden menjawab 'ya', sementara sebanyak 36 peratus atau 18 orang responden menjawab 'tidak' dengan item ini.

Item yang berada pada kedudukan kedua terakhir ialah item 'ibu bapa saya tidak peluk dan cium saya' dengan min skor 1.58 dan sisihan piawai 0.50. Bagi item ini, seramai 21 orang responden atau 42 peratus menjawab 'tidak', manakala seramai 29 orang responden atau 58 peratus menjawab 'ya' dengan item ini. Item 'ibu bapa saya menyiapkan aktiviti tadika yang saya tidak tahu buat' berada pada tangga terakhir atau terendah dengan min skor 1.54 dan sisihan piawai 0.50. Bagi item ini, sebanyak 46 peratus atau 23 responden menjawab 'tidak', sementara sebanyak 54 peratus atau 27 orang responden menjawab 'ya' dengan item ini.

Secara keseluruhannya, ciri-ciri gaya keibubapaan autoritarian yang paling tinggi diamalkan oleh ibu bapa responden ialah ibu bapa tidak suka anak-anak mereka terlalu banyak menghabiskan masa dengan bermain. Manakala ciri-ciri yang paling kurang diamalkan oleh ibu bapa responden ialah ibu bapa tidak membantu anak-anak mereka menyiapkan aktiviti tadika yang anak-anak mereka tidak tahu untuk lakukan. Min skor keseluruhan bagi gaya keibubapaan autoritarian ialah 1.66 dan sisihan piawai 0.24. Ini bermakna gaya keibubapaan autoritarian yang diamalkan oleh ibu bapa responden berada di tahap yang sederhana.

Jadual 4.5 menunjukkan taburan bilangan dan peratus responden mengikut tahap gaya keibubapaan autoritarian yang diamalkan oleh ibu bapa responden. Seramai 30 orang responden atau 60 peratus mempunyai tahap gaya keibubapaan autoritatif yang tinggi, manakala 12 orang responden atau 24 peratus berada pada

tahap sederhana dan hanya lapan orang responden atau 16 peratus yang mempunyai gaya keibubapaan autoritarian di tahap yang rendah.

Jadual 4.5

Taburan Bilangan dan Peratusan Responden Mengikut Tahap Gaya Keibubapaan Autoritarian (n=50)

Tahap Autoritarian	Bilangan	Peratus (%)
Tinggi	30	60
Sederhana	12	24
Rendah	8	16
Jumlah	50	100

4.2.1.2 Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai bagi Jenis Gaya Keibubapaan Autoritatif

Jadual 4.6 menunjukkan taburan responden mengikut peratus, min dan sisihan piawai bagi kekerapan gaya keibubapaan autoritatif. Hasil dapatan kajian menunjukkan item ‘ibu bapa saya memuji saya setiap kali saya selesai melakukan sebarang aktiviti’ adalah min skor tertinggi iaitu 1.54 dan sisihan piawai 0.50. Bagi item ini, seramai 27 orang responden atau 54 peratus menjawab ‘ya’, manakala 23 orang responden atau 46 peratus menjawab ‘tidak’ dengan item ini.

Jadual 4.6

Taburan Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai Responden bagi Gaya Keibubapaan Autoritatif (n=50)

Item	Pernyataan	Ya f (%)	Tidak f (%)	Min	Sisihan Piawai
3	Ibu bapa saya menggalakkan saya bercerita	21 (42%)	29 (58%)	1.42	0.50
6	Ibu bapa saya memuji saya setiap kali saya selesai melakukan sebarang aktiviti	27 (54%)	23 (46%)	1.54	0.50
9	Ibu bapa saya sedih jika saya jatuh sakit	22 (44%)	28 (56%)	1.44	0.50
10	Ibu bapa saya memujuk saya jika saya menangis	21 (42%)	29 (58%)	1.42	0.50
14	Ibu bapa saya memberitahu sebab yang jelas mengapa peraturan perlu dipatuhi	21 (42%)	29 (58%)	1.42	0.50
18	Ibu bapa saya menegur saya dengan baik jika saya dilihat bergaduh dengan kawan-kawan	15 (30%)	35 (70%)	1.30	0.46
21	Ibu bapa saya mengajar saya supaya saya dapat menyiapkan aktiviti yang saya tidak tahu buat	18 (36%)	32 (64%)	1.36	0.49
26	Ibu bapa saya selalu peluk dan cium saya	14 (28%)	36 (72%)	1.28	0.45
27	Ibu bapa saya meminta maaf jika mereka memukul saya	16 (32%)	34 (68%)	1.32	0.47
30	Ibu bapa saya akan sediakan makanan yang baru sekiranya saya tidak suka makanan yang disediakan	14 (28%)	36 (72%)	1.28	0.45
Jumlah Keseluruhan				1.38	0.26

Item yang mencatat min skor kedua tertinggi ialah item 'ibu bapa saya sedih jika saya jatuh sakit' iaitu sebanyak 1.44 dengan sisihan piawai 0.50. Bagi item ini, hanya 22 orang responden atau 44 peratus yang menjawab 'ya', sementara 28 responden lagi atau 56 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Pada kedudukan yang ketiga, terdapat tiga item yang mempunyai min skor dan sisihan piawai yang sama, iaitu item 'ibu bapa saya menggalakkan saya bercerita', item 'ibu bapa saya memujuk saya jika saya menangis' dan item 'ibu bapa saya memberitahu saya sebab yang jelas mengapa peraturan perlu dipatuhi'. Ketiga-tiga item ini mencatat min skor sebanyak 1.42 dengan sisihan piawai 0.50. Bagi ketiga-



tiga item ini, seramai 21 orang responden atau 42 peratus menjawab 'ya', manakala seramai 29 orang responden lagi atau 58 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Item 'ibu bapa saya mengajar saya supaya saya dapat menyiapkan aktiviti yang saya tidak tahu buat' berada pada kedudukan keempat dengan min skor sebanyak 1.36 dan sisihan piawai 0.49. Bagi item ini, hanya 18 orang responden atau 36 peratus menjawab 'ya', manakala 64 peratus lagi atau 32 orang responden menjawab 'tidak' dengan item ini.

Tangga yang seterusnya diduduki oleh item 'ibu bapa saya meminta maaf jika mereka memukul saya' dengan min skor 1.32 dan sisihan piawai 0.47. Bagi item ini, sebanyak 32 peratus atau 16 orang responden menjawab 'ya', sementara 68 peratus lagi atau 34 orang responden menjawab 'tidak' dengan item ini.

Item yang berada pada kedudukan kedua terakhir ialah item 'ibu bapa saya menegur saya dengan baik jika saya dilihat bergaduh dengan kawan-kawan' dengan min skor 1.30 dan sisihan piawai 0.46. Bagi item ini, seramai 35 orang responden atau 70 peratus menjawab 'tidak', manakala seramai 15 orang responden atau 30 peratus menjawab 'ya' dengan item ini.

Pada kedudukan yang terakhir, terdapat dua item, iaitu item 'ibu bapa saya selalu peluk dan cium saya' dan item 'ibu bapa saya akan sediakan makanan yang baru sekiranya saya tidak suka makanan yang disediakan'. Kedua-dua item ini mencatat min skor sebanyak 1.28 dengan sisihan piawai 0.45. Bagi kedua-dua item





ini, seramai 36 orang responden atau 72 peratus menjawab 'ya', manakala seramai 14 orang responden lagi atau 28 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Secara keseluruhannya, ciri-ciri gaya keibubapaan autoritatif yang paling tinggi diamalkan oleh ibu bapa responden ialah ibu bapa suka memuji apa sahaja yang anak-anak mereka lakukan sebagai galakan. Manakala ciri-ciri yang paling kurang diamalkan oleh ibu bapa responden ialah ibu bapa kurang perapatan dengan anak-anak di mana mereka kurang memeluk dan mencium anak-anak mereka.

Satu lagi ciri adalah ibu bapa ini juga tegas dalam aspek pemakanan anak-anak. Min skor keseluruhan bagi gaya keibubapaan autoritatif ialah 1.38 dan sisihan piawai 0.26. Ini bermakna gaya keibubapaan autoritatif yang diamalkan oleh ibu bapa

responden berada di tahap yang sederhana.

Jadual 4.7 menunjukkan taburan bilangan dan peratus responden mengikut tahap gaya keibubapaan autoritatif yang diamalkan oleh ibu bapa responden. Seramai 10 orang responden atau 20 peratus mempunyai tahap gaya keibubapaan autoritatif yang tinggi, manakala 12 orang responden atau 24 peratus berada pada tahap yang sederhana dan 28 orang responden atau 56 peratus mempunyai gaya keibubapaan autoritatif di tahap yang rendah.



Jadual 4.7

Taburan Bilangan dan Peratusan Responden Mengikut Tahap Gaya Keibubapaan Autoritatif (n=50)

Tahap Autoritatif	Bilangan	Peratus (%)
Tinggi	10	20
Sederhana	12	24
Rendah	28	56
Jumlah	50	100

4.2.1.3 Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai bagi Jenis Gaya Keibubapaan Permisif

Jadual 4.8 menunjukkan taburan responden mengikut peratus, min dan sisihan piawai bagi kekerapan gaya keibubapaan permisif. Hasil dapatan kajian menunjukkan item 'ibu bapa saya tidak akan marah jika saya menyakiti orang lain' adalah min skor tertinggi iaitu 1.52 dan sisihan piawai 0.51. Bagi item ini, seramai 26 orang responden atau 52 peratus menjawab 'ya', manakala 24 orang responden atau 48 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Jadual 4.8

Taburan Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai Responden bagi Gaya Keibubapaan Permisif (n=50)

Item	Pernyataan	Ya f (%)	Tidak f (%)	Min	Sisihan Piawai
1	Ibu bapa saya tidak meluangkan masa apabila saya ingin bercerita	23 (46%)	27 (54%)	1.46	0.50
5	Ibu bapa saya memenuhi segala permintaan saya	25 (50%)	25 (50%)	1.50	0.51
7	Ibu bapa saya membenarkan saya bermain permainan digital dengan telefon pintar	19 (38%)	31 (62%)	1.38	0.49
11	Ibu bapa saya tidak akan marah jika saya menyakiti orang lain	26 (52%)	24 (48%)	1.52	0.51
15	Ibu bapa saya tidak suka marah saya kerana mereka takut saya merajuk	19 (38%)	31 (62%)	1.38	0.49
16	Ibu bapa saya tidak ambil tahu apa yang saya belajar di tadika	16 (32%)	34 (68%)	1.32	0.47

(Bersambung)



Jadual 4.8 (sambungan)

Item	Pernyataan	Ya f (%)	Tidak f (%)	Min	Sisihan Piawai
20	Ibu bapa saya akan menghadiahkan saya barang permainan setiap kali mereka ingin meminta saya melakukan sesuatu	15 (30%)	35 (70%)	1.30	0.46
23	Ibu bapa saya tidak tahu apa kesukaan saya	18 (36%)	32 (64%)	1.36	0.49
25	Ibu bapa saya tidak menyiapkan saya untuk ke tadika	16 (32%)	34 (68%)	1.32	0.47
29	Ibu bapa saya selalu tidak ada di rumah	14 (28%)	36 (72%)	1.28	0.45
Jumlah Keseluruhan				1.38	0.28

Pernyataan yang mencatat min skor kedua tertinggi ialah item 'ibu bapa saya memenuhi segala permintaan saya' iaitu sebanyak 1.50 dengan sisihan piawai 0.51. Bagi item ini, seramai 25 orang responden atau 50 peratus yang menjawab 'tidak', sementara 25 responden lagi atau 50 peratus menjawab 'ya' dengan item ini. Item 'ibu bapa saya tidak meluangkan masa apabila saya ingin bercerita' berada pada kedudukan ketiga dengan min skor sebanyak 1.46 dan sisihan piawai 0.50. Bagi item ini, hanya 23 orang responden atau 46 peratus menjawab 'ya', manakala 54 peratus lagi atau 27 orang responden menjawab 'tidak' dengan item ini.

Pada kedudukan yang keempat, terdapat dua item, iaitu item 'ibu bapa saya membenarkan saya bermain permainan digital dengan telefon pintar' dan item 'ibu bapa saya tidak suka marah saya kerana mereka takut saya merajuk'. Kedua-dua item ini mencatat min skor sebanyak 1.38 dengan sisihan piawai 0.49. Bagi kedua-dua item ini, seramai 31 orang responden atau 62 peratus menjawab 'tidak', manakala seramai 19 orang responden lagi atau 38 peratus menjawab 'ya' dengan item ini.



Tangga yang seterusnya diduduki oleh item 'ibu bapa saya tidak tahu apa kesukaan saya' dengan min skor 1.36 dan sisihan piawai 0.49. Bagi item ini, 64 peratus atau 32 orang responden menjawab 'tidak', sementara 36 peratus lagi atau 18 orang responden menjawab 'ya' dengan item ini.

Seterusnya, item 'ibu bapa saya tidak ambil tahu apa yang saya belajar di tadika' dan item 'ibu bapa saya tidak menyiapkan saya untuk ke tadika' juga masing-masing mencatat min skor yang sama iaitu 1.32 dengan sisihan piawai 0.47. Bagi kedua-dua item ini, sebanyak 32 peratus atau 16 orang responden menjawab 'ya', sementara sebanyak 68 peratus atau 34 orang responden menjawab 'tidak' dengan item ini.

akan menghendahkan saya barang permainan setiap kali mereka ingin meminta saya melakukan sesuatu' dengan min skor 1.30 dan sisihan piawai 0.46. Bagi item ini, seramai 35 orang responden atau 70 peratus menjawab 'tidak', manakala seramai 15 orang responden atau 30 peratus menjawab 'ya' dengan item ini.

Item 'ibu bapa saya selalu tidak ada di rumah' berada pada tangga terakhir atau terendah dengan min skor 1.28 dan sisihan piawai 0.45. Bagi item ini, sebanyak 72 peratus atau 36 responden menjawab 'tidak', sementara sebanyak 28 peratus atau 14 orang responden menjawab 'ya' dengan item ini. Secara keseluruhannya, ciri-ciri gaya keibubapaan permisif yang paling tinggi diamalkan oleh ibu bapa responden ialah ibu bapa tidak mengambil peduli jika anak-anak mereka menyakiti orang lain. Manakala ciri-ciri yang paling kurang diamalkan oleh ibu bapa responden ialah ibu

bapa selalu tidak ada dirumah. Min skor keseluruhan bagi gaya keibubapaan permisif ialah 1.38 dan sisihan piawai 0.28. Ini bermakna gaya keibubapaan permisif yang diamalkan oleh ibu bapa responden berada di tahap yang sederhana.

Jadual 4.9 menunjukkan taburan bilangan dan peratus responden mengikut tahap gaya keibubapaan permisif yang diamalkan oleh ibu bapa responden. Seramai 10 orang responden atau 20 peratus mempunyai tahap gaya keibubapaan permisif yang tinggi, manakala 15 orang responden atau 30 peratus berada di tahap yang sederhana dan 50 peratus lagi iaitu 25 orang responden mempunyai gaya keibubapaan permisif di tahap yang rendah.

Jadual 4.9

Taburan Bilangan dan Peratusan Responden Mengikut Tahap Gaya Keibubapaan Permisif (n=50)

Tahap Permisif	Bilangan	Peratus (%)
Tinggi	10	20
Sederhana	15	30
Rendah	25	50
Jumlah	50	100

4.2.1.4 Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Berpendidikan Tinggi yang Paling Dominan di daerah Petaling Utama, Selangor

Berdasarkan kepada jadual 4.4, 4.6, dan 4.8, gaya keibubapaan yang paling dominan atau paling tinggi diamalkan oleh ibu bapa responden adalah gaya keibubapaan autoritarian iaitu dengan min keseluruhan 1.66. Sementara itu, gaya keibubapaan yang paling rendah atau paling kurang diamalkan oleh ibu bapa responden adalah gaya

keibubapaan autoritatif dan permisif iaitu dengan min keseluruhan 1.38. Dapatan ini seperti yang ditunjukkan dalam jadual 4.10.

Jadual 4.10

Skor Min Keseluruhan Gaya Keibubapaan (n=50)

Gaya Keibubapaan	Min Keseluruhan	Sisihan Piawai
Autoritarian	1.66	0.24
Autoritatif	1.38	0.26
Permisif	1.38	0.28

4.2.2 Persoalan Kajian 2 : Apakah Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di Daerah Petaling Utama, Selangor?

Bagi menjawab persoalan kajian yang kedua ini, akan melibatkan empat tahap dalam kecerdasan emosi iaitu tahap tahu mengenal emosi, tahap tahu memahami emosi, tahap tahu mengawal emosi, dan tahap tahu mengguna emosi. Kesemua empat tahap dalam kecerdasan emosi ini akan ditentukan berdasarkan min bagi melihat tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Perdana sama ada tinggi, sederhana atau rendah.

4.2.2.1 Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai Tahap Tahu Mengenal Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Jadual 4.11 menunjukkan taburan responden mengikut kekerapan, peratusan, min dan sisihan piawai bagi tahap kecerdasan emosi tahu mengenal emosi. Tahap tahu mengenal emosi mempunyai dua jenis ujian iaitu ujian ekspresi wajah dan ujian

penceritaan. Daripada jadual tersebut, hasil dapatan kajian untuk ujian ekspresi wajah menunjukkan item C1A6 telah mencatatkan min skor tertinggi berbanding lain-lain item iaitu 1.84 dengan sisihan piawai 0.37. Bagi item ini, seramai 42 orang responden atau 84 peratus menjawab 'ya', manakala hanya lapan orang responden atau 16 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Jadual 4.11

Taburan Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai Tahap Kecerdasan Emosi bagi Tahu Mengenal Emosi Responden (n=50)

Ujian Ekspresi Wajah					
Item	Pernyataan	Ya f (%)	Tidak f (%)	Min	Sisihan Piawai
C1A1	Menunjukkan kepada gambar muka takut	32 (64%)	18 (36%)	1.64	0.49
C1A2	Menunjukkan kepada gambar muka terkejut	40 (80%)	10 (20%)	1.80	0.40
C1A3	Menunjukkan kepada gambar muka marah	37 (74%)	13 (26%)	1.74	0.44
C1A4	Menunjukkan kepada gambar muka gembira	41 (82%)	9 (18%)	1.82	0.39
C1A5	Menunjukkan kepada gambar muka sedih	33 (66%)	17 (34%)	1.66	0.48
C1A6	Menunjukkan kepada gambar muka terkejut	42 (84%)	8 (16%)	1.84	0.37
C1A7	Menunjukkan kepada gambar muka takut	37 (74%)	13 (26%)	1.74	0.44
C1A8	Menunjukkan kepada gambar muka marah	41 (82%)	9 (18%)	1.82	0.39
C1A9	Menunjukkan kepada gambar muka terkejut	36 (72%)	14 (28%)	1.72	0.45
C1A10	Menunjukkan kepada gambar muka marah	35 (70%)	15 (30%)	1.70	0.46

(Bersambung)

Jadual 4.11 (*Sambungan*)

Item	Pernyataan	<u>Ya</u> <u>f</u> <u>(%)</u>	<u>Tidak</u> <u>f</u> <u>(%)</u>	Min	Sisihan Piawai
Ujian Penceritaan					
C1B1	Dafi mempunyai seekor kucing. Dafi sangat sayang dengan kucingnya. Setiap hari Dafi bermain dengan kucingnya. Tiba-tiba pada suatu hari, kucing Dafi hilang. Tunjukkan perasaan Dafi ketika itu.	<u>27</u> (54%)	<u>23</u> (46%)	1.54	0.50
C1B2	Ibu Sofea mengajak Sofea berjalan kaki ke kedai untuk membeli roti. Dalam perjalanan ke kedai, Sofea ternampak ada seekor anjing. Tunjukkan perasaan Sofea ketika itu.	<u>27</u> (54%)	<u>23</u> (46%)	1.54	0.50
C1B3	Ayah Faiz mengajak Faiz berjalan-jalan di pasar malam. Ketika sedang berjalan-jalan, tiba-tiba Faiz mendapati ayahnya tiada. Tunjukkan perasaan Faiz ketika itu.	<u>26</u> (52%)	<u>24</u> (48%)	1.52	0.51
C1B4	Aza suka ikan. Pada suatu hari ibu Aza mengajak Aza ke Zoo. Aza dapat melihat pelbagai jenis ikan di situ. Tunjukkan perasaan Aza ketika itu.	<u>24</u> (48%)	<u>26</u> (52%)	1.48	0.51
C1B5	Rina ada anak patung yang cantik. Rina bawa anak patungnya ke tadika untuk bermain dengan kawan-kawan. Tiba-tiba kawan Rina buat kepala anak patung itu tercabut. Tunjukkan perasaan Rina ketika itu.	<u>33</u> (66%)	<u>17</u> (34%)	1.66	0.48

**Jumlah Keseluruhan****1.68****0.16**

Item C1A4 dan C1A8 masing-masing mencatat min skor kedua tertinggi berbanding item-item lain iaitu 1.82 dengan sisihan piawai 0.39. Bagi item-item ini, seramai 41 orang responden atau 82 peratus menjawab ‘ya’, sementara hanya sembilan orang responden atau 18 peratus yang menjawab ‘tidak’ dengan item ini. Tangga yang ketiga diduduki oleh item C1A2 dengan mencatat min skor sebanyak 1.80 dengan sisihan piawai 0.40. Bagi item ini, hanya 10 orang responden atau 20 peratus menjawab ‘tidak’, manakala seramai 40 orang responden atau 80 peratus menjawab ‘ya’ untuk item ini.





Min skor yang seterusnya yang berada di tangga yang keempat iaitu 1.74 dengan sisihan piawai 0.44 adalah bagi item C1A3 dan C1A7. Bagi kedua-dua item ini, seramai 37 orang responden atau 74 peratus menjawab 'ya', sementara hanya 13 orang responden atau 26 peratus menjawab 'tidak' bagi item-item ini. Item seterusnya C1A9 mencatat min skor sebanyak 1.72 dengan sisihan piawai 0.45 berada di tangga kelima. Bagi item ini, hanya 14 orang responden atau 28 peratus menjawab 'tidak', manakala seramai 36 orang responden lagi atau 72 peratus menjawab 'ya' dengan item ini.

Tangga yang seterusnya diduduki oleh item C1A10 iaitu dengan min skor 1.70 dan sisihan piawai 0.46. Bagi item ini, seramai 35 orang responden atau 70% menjawab 'ya', manakala 15 orang responden lagi atau 30 peratus menjawab 'tidak'

dengan item ini. Min skor seterusnya iaitu 1.66 dengan sisihan piawai 0.48 adalah bagi item C1A5 dan C1B5. Bagi item-item ini, seramai 33 orang responden atau 66 peratus menjawab 'ya', sementara 17 orang responden atau 34 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Item C1A1 berada di tangga kelapan dengan mencatatkan min skor sebanyak 1.64 dengan sisihan piawai 0.49. Bagi item ini, hanya 18 orang responden atau 36 peratus menjawab 'tidak', manakala 32 orang responden lagi atau 64 peratus menjawab 'ya' dengan item ini. Seterusnya item di tangga kedudukan kesembilan adalah C1B1 dan C1B2 yang mencatat min skor sebanyak 1.54 dengan sisihan piawai 0.50. Bagi kedua-dua item ini, seramai 27 orang responden atau 54 peratus menjawab 'ya', sementara 23 orang responden lagi atau 46 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.



Kedudukan kedua terakhir iaitu item C1B3 dengan min skor 1.52 dan sisihan piawai 0.51. Bagi item ini, seramai 26 orang responden atau 52 peratus menjawab 'ya', manakala 24 responden lagi atau 48 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini. Item C1B4 pula adalah item yang berada pada kedudukan yang terakhir berbanding item-item lain dengan min skor 1.48 dan sisihan piawai 0.51. Bagi item ini, seramai 26 orang responden atau 52 peratus menjawab 'tidak', sementara 24 orang responden lagi atau 48 peratus menjawab 'ya' dengan item ini.

Secara keseluruhannya, untuk tahap tahu mengenal emosi bagi ujian ekspresi wajah majoriti responden berada di tahap tinggi. Sementara untuk tahap tahu mengenal emosi bagi ujian penceritaan, majoriti responden berada di tahap sederhana. Kesimpulannya, min skor keseluruhan bagi tahap tahu mengenal emosi adalah 1.68 dengan sisihan piawai 0.16. Ini bermakna skor keseluruhan tahap tahu mengenal emosi yang diperoleh responden berada di tahap tinggi.

Jadual 4.12 menunjukkan analisis skor yang diperoleh bagi tahap tahu mengenal emosi bagi kesemua responden yang terlibat. Seramai 23 orang responden atau 46 peratus berada di tahap tinggi. Manakala, 54 peratus atau 27 orang responden lagi berada di tahap sederhana.

Jadual 4.12

Taburan Bilangan Dan Peratusan Tahap Tahu Mengenal Emosi Responden (n=50)

Tahap Tahu Mengenal Emosi	Bilangan	Peratus (%)
Telah Menguasai	23	46
Sedang Menguasai	27	54
Belum Menguasai	0	0
Jumlah	50	100

4.2.2.2 Kekekapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai Tahap Tahu Memahami Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Jadual 4.13 menunjukkan taburan responden mengikut peratus, min dan sisihan piawai bagi kekekapan tahap tahu memahami emosi kanak-kanak. Hasil dapatan kajian menunjukkan item C21a adalah item yang berada pada tangga yang tertinggi dengan min skor 1.82 dan sisihan piawai 0.39. Bagi item ini, 41 orang responden atau 82 peratus menjawab 'ya', manakala hanya 9 orang responden atau 18 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Jadual 4.13

Taburan Kekekapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai Tahap Kecerdasan Emosi Bagi Tahu Memahami Emosi Responden (n=50)

Item	Pernyataan	Ya f (%)	Tidak f (%)	Min	Sisihan Piawai
C21a	Adakah kawannya akan gembira apabila Raihana mahu membantunya?	41 (82%)	9 (18%)	1.82	0.39
C21b	Adakah kawannya akan marah apabila Raihana melanggarnya?	24 (48%)	26 (52%)	1.48	0.51
C22a	Adakah Siti akan berasa gembira kerana kucingnya dilanggar oleh sebuah kereta?	31 (62%)	19 (38%)	1.62	0.49
C22b	Adakah Siti akan berasa marah terhadap kucingnya kerana dilanggar kereta?	32 (64%)	18 (36%)	1.64	0.49
C22c	Adakah pemandu tersebut akan berasa sedih kerana terlanggar kucing itu?	28 (56%)	22 (44%)	1.56	0.50
C22d	Adakah pemandu akan berasa marah pada kucing tersebut kerana menyebabkan kerosakan pada keretanya?	34 (68%)	16 (32%)	1.68	0.47
C23a	Adakah Azlan akan berasa sedih apabila dia kehilangan jam tangannya?	17 (34%)	33 (66%)	1.34	0.48
C23b	Adakah Azlan akan berasa gembira apabila dia tidak menjumpai jam tangannya?	32 (64%)	18 (36%)	1.64	0.49
C23c	Adakah Azlan akan marah apabila kawannya datang untuk membantunya?	34 (68%)	16 (32%)	1.68	0.47
C23d	Adakah kawannya akan berasa gembira apabila mereka jumpa jam tangan Azlan?	35 (70%)	15 (30%)	1.70	0.46
Jumlah Keseluruhan				1.62	0.21



Item C23d mempunyai min skor kedua tertinggi iaitu 1.70 dengan sisihan piawai 0.46. Bagi item ini, hanya 15 orang responden atau 30% menjawab 'tidak', sementara 35 orang responden lain atau 70 peratus menjawab 'ya' dengan item ini. Tangga yang ketiga diduduki oleh item C22d dan C23c dengan mencatat min skor sebanyak 1.68 dengan sisihan piawai 0.47. Bagi kedua-dua item ini, seramai 34 orang responden atau 68 peratus menjawab 'ya', manakala 16 orang responden lagi atau 32 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Min skor yang seterusnya yang berada di tangga yang keempat iaitu 1.64 dengan sisihan piawai 0.49 adalah bagi item C22b dan C23b. Bagi item-item ini, hanya 18 orang responden atau 36 peratus menjawab 'tidak', sementara seramai 32 orang responden lagi atau 64 peratus menjawab 'ya' dengan item ini. Item C22a mempunyai min skor ditangga kelima dengan min skor sebanyak 1.62 dan sisihan piawai 0.49. Bagi item ini, sebanyak 62 peratus atau 31 orang responden menjawab 'ya' manakala 38 peratus lagi atau 19 orang responden menjawab 'tidak' dengan item ini.

Tangga yang keenam diduduki oleh item C22c dengan mencatat min skor sebanyak 1.56 dengan sisihan piawai 0.50. Bagi item ini, hanya 22 orang responden atau 44 peratus menjawab 'tidak', sementara 28 orang responden atau 56 peratus menjawab 'ya' dengan item ini. Item yang berada pada kedudukan kedua terakhir ialah C21b iaitu min skor 1.48 dengan sisihan piawai 0.51. Bagi item ini, sebanyak 52 peratus atau 26 orang responden menjawab 'tidak', manakala 48 peratus lagi atau 24 orang responden menjawab 'ya' dengan item ini.



Kedudukan terakhir iaitu item C23a mencatat min skor 1.34 dengan sisihan piawai 0.48. Bagi item ini, hanya 17 orang responden atau 34 peratus menjawab ‘ya’, sementara 66 peratus lagi atau 33 orang responden menjawab ‘tidak’ dengan item ini. Secara keseluruhannya, majoriti tahap tahu memahami emosi berada di tahap sederhana. Kesimpulannya, min skor keseluruhan bagi tahap tahu memahami emosi adalah 1.62 dengan sisihan piawai 0.21. Ini bermakna skor keseluruhan tahap tahu mengenal emosi yang diperoleh responden berada di tahap sederhana.

Jadual 4.14 menunjukkan analisis skor yang diperoleh bagi tahap tahu memahami emosi bagi kesemua responden yang terlibat. Seramai 23 orang responden atau 46 peratus berada di tahap tinggi. Manakala, 40 peratus atau 20 orang responden lagi berada di tahap sederhana. Sementara itu, hanya 7 orang responden atau 14 peratus masih di tahap rendah.

Jadual 4.14

Taburan Bilangan dan Peratusan Tahap Tahu Memahami Emosi Responden (n=50)

Tahap Tahu Memahami Emosi	Bilangan	Peratus (%)
Telah Menguasai	23	46
Sedang Menguasai	20	40
Belum Menguasai	7	14
Jumlah	50	100

4.2.2.3 Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai Tahap Tahu Mengawal Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Jadual 4.15 menunjukkan taburan responden mengikut peratus, min, dan sisihan piawai bagi kekerapan tahap tahu mengawal emosi. Hasil dapatan kajian menunjukkan item C31a adalah item yang berada pada tangga tertinggi dengan min skor 1.72 dan sisihan piawai 0.45. Bagi item ini, seramai 36 orang responden atau 72 peratus menjawab 'ya', manakala hanya 14 orang responden atau 28 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Jadual 4.15

Taburan Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai Tahap Kecerdasan Emosi Tahu Mengawal Emosi Responden (n=50)

Item	Pernyataan	Ya f (%)	Tidak f (%)	Min	Sisihan Piawai
C31a	Patutkah anda memberitahu kawan anda bahawa anda tidak suka apabila dia mengejek anda?	36 (72%)	14 (28%)	1.72	0.45
C31b	Patutkah anda marah pada kawan yang mengejek anda?	18 (36%)	30 (60%)	1.32	0.55
C31c	Patutkah anda membalas ejekan yang sama kepada kawan anda agar dapat menyakitkan hati dia pula?	26 (52%)	24 (48%)	1.52	0.51
C32a	Patutkah anda marah pada abang anda kerana telah mengambil bola anda tanpa kebenaran?	28 (56%)	22 (44%)	1.56	0.50
C32b	Patutkah anda mengambil bola itu kembali?	30 (60%)	20 (40%)	1.60	0.50
C32c	Patutkah anda memberitahu abang anda bahawa dia boleh menggunakan bola itu jika dia meminta dengan baik kepada anda terlebih dahulu?	27 (54%)	23 (46%)	1.54	0.50
Jumlah Keseluruhan				1.54	0.23

Item C32b mempunyai min skor kedua tertinggi iaitu 1.60 dengan sisihan piawai 0.50. Bagi item ini, hanya 20 orang responden atau 40 peratus menjawab 'tidak', sementara 30 orang responden lagi atau 60 peratus menjawab 'ya' dengan item ini. Tangga yang ketiga diduduki oleh item C32a dengan mencatat min skor



sebanyak 1.56 dengan sisihan piawai 0.50. Bagi item ini, sebanyak 56 peratus atau 28 orang responden menjawab 'ya', manakala 44 peratus lagi atau 22 orang responden menjawab 'tidak' dengan item ini.

Min skor seterusnya yang berada di tangga yang keempat iaitu 1.54 dengan sisihan piawai 0.50 adalah bagi item C32c. Bagi item ini, sebanyak 46 peratus atau 23 orang responden menjawab 'tidak', sementara 54 peratus lagi atau 27 orang responden menjawab 'ya' dengan item ini. Item yang berada pada kedudukan kedua terakhir ialah item C31c yang mencatat min skor 1.52 dengan sisihan piawai 0.51. Bagi item ini, seramai 26 orang responden atau 52 peratus menjawab 'ya', manakala 24 orang lagi atau 48 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.



sisihan piawai 0.55. Bagi item ini, hanya 18 orang responden atau 36% menjawab 'ya', manakala 30 orang responden lagi atau 60 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini. Secara keseluruhannya, majoriti tahap tahu mengawal emosi berada di tahap sederhana. Kesimpulannya, min skor keseluruhan bagi tahap tahu mengawal emosi adalah 1.54 dengan sisihan piawai 0.23. Ini bermakna skor keseluruhan tahap tahu mengenal emosi yang diperoleh responden berada di tahap sederhana.

Dapatan kajian ini menunjukkan sikap berlebih-lebihan ibu bapa dalam mengendalikan kehidupan anak-anak mereka telah melemahkan kanak-kanak untuk memodulasi rangsangan yang menyebabkan berlakunya deficit dalam keupayaan mengawal emosi.



Jadual 4.16 menunjukkan analisis skor yang diperoleh bagi tahap tahu mengawal emosi bagi kesemua responden yang terlibat. Seramai 19 orang responden atau 38 peratus berada di tahap tinggi. Manakala, 22 peratus atau 11 orang responden lagi berada di tahap sederhana. Sementara 20 orang responden lain atau 40 peratus masih di tahap rendah.

Jadual 4.16

Taburan Bilangan dan Peratusan Tahap Tahu Mengawal Emosi Responden (n=50)

Tahap Tahu Mengawal Emosi	Bilangan	Peratus (%)
Telah Menguasai	19	38
Sedang Menguasai	11	22
Belum Menguasai	20	40
Jumlah	50	100

4.2.2.4 Kekerapan, Peratusan, Min, dan Sisihan Piawai Tahap Tahu Mengguna Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Jadual 4.17 menunjukkan taburan responden mengikut peratus, min, dan sisihan piawai bagi kekerapan tahap tahu mengguna emosi. Hasil dapatan kajian menunjukkan item C41 adalah item yang berada pada tangga tertinggi dengan min skor 1.68 dan sisihan piawai 0.47. Bagi item ini, seramai 34 orang responden atau 68 peratus menjawab 'ya', manakala hanya 16 orang responden atau 32 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Jadual 4.17

Taburan Kekerapan, Peratusan, Min, Dan Sisihan Piawai Tahap Kecerdasan Emosi Bagi Tahu Mengguna Emosi Responden (n=50)

Item	Pernyataan	Ya f (%)	Tidak f (%)	Min	Sisihan Piawai
C41	Kawan anda mendapat kasut baru dan berasa sangat gembira. Adakah anda berasa gembira untuk rakan anda?	34 (68%)	16 (32%)	1.68	0.47
C42	Kawan anda dipukul oleh seseorang yang berbadan lebih besar. Adakah anda berasa sedih dengan situasi yang dilalui oleh kawan anda?	23 (46%)	27 (54%)	1.46	0.50
C43	Seorang budak perempuan di tadika anda mahu bermain tetapi tiada seorang pun yang ingin dengannya. Adakah anda berasa gembira dengan situasi yang dilalui oleh budak perempuan itu?	28 (56%)	22 (44%)	1.56	0.50
C44	Seorang budak lelaki sedang menangis kerana dia sedih. Adakah anda berasa marah terhadap budak lelaki tersebut?	22 (44%)	28 (56%)	1.44	0.50
C45	Seorang budak memukul seekor kucing. Adakah anda berasa sedih melihat kucing tersebut?	21 (42%)	29 (58%)	1.42	0.50
C46	Kawan baik anda dimarahi oleh guru. Adakah anda akan berasa gembira?	21 (42%)	29 (58%)	1.42	0.50
C47	Seorang budak lelaki berkeinginan bermain bola bersama anda dan kawan-kawan anda. Tetapi tidak ada seorang pun yang ingin mengajaknya. Adakah anda berasa sedih melihat situasi budak lelaki itu dan mengajaknya untuk bermain bersama-sama anda?	31 (62%)	18 (36%)	1.60	0.54
Jumlah Keseluruhan				1.51	0.21

Item C47 mempunyai min skor kedua tertinggi iaitu 1.60 dengan sisihan piawai 0.54. Bagi item ini, hanya 18 orang responden atau 36 peratus menjawab 'tidak', sementara 31 orang responden lagi atau 62 peratus menjawab 'ya' dengan item ini. Tangga yang ketiga diduduki oleh item C43 dengan mencatat min skor sebanyak 1.56 dengan sisihan piawai 0.50. Bagi item ini, sebanyak 56 peratus atau 28 orang responden menjawab 'ya', manakala 44 peratus lagi atau 22 orang responden menjawab 'tidak' dengan item ini.

Min skor seterusnya yang berada di tangga yang keempat iaitu 1.46 dengan sisihan piawai 0.50 adalah bagi item C42. Bagi item ini, sebanyak 54 peratus atau 27 orang responden menjawab 'tidak', sementara 46 peratus lagi atau 23 orang responden menjawab 'ya' dengan item ini. Item yang berada pada kedudukan kedua terakhir ialah item C44 yang mencatat min skor 1.44 dengan sisihan piawai 0.50. Bagi item ini, seramai 22 orang responden atau 44 peratus menjawab 'ya', manakala 28 orang lagi atau 56 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini.

Kedudukan yang terakhir iaitu item C45 dan C46, mencatat min skor 1.42 dengan sisihan piawai 0.50. Bagi item ini, hanya 21 orang responden atau 42 peratus menjawab 'ya', manakala 29 orang responden lagi atau 58 peratus menjawab 'tidak' dengan item ini. Secara keseluruhannya, majoriti tahap tahu mengguna emosi berada

Kesimpulannya, min skor keseluruhan bagi tahap tahu mengguna emosi adalah 1.51 dengan sisihan piawai 0.21. Ini bermakna skor keseluruhan tahap tahu mengenal emosi yang diperoleh responden berada di tahap sederhana. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa kanak-kanak prasekolah yang didedahkan dengan hukuman fizikal adalah dua kali ganda lebih cenderung untuk mempunyai masalah emosi.

Jadual 4.18 menunjukkan analisis skor yang diperoleh bagi tahap tahu mengguna emosi bagi kesemua responden yang terlibat. Seramai 11 orang responden atau 22 peratus berada di tahap tinggi. Manakala, 52 peratus atau 26 orang responden lagi berada di tahap sederhana. Sementara 13 orang responden lain atau 26 peratus masih di tahap rendah.

Jadual 4.18

Taburan Bilangan dan Peratusan Tahap Tahu Mengguna Emosi Responden (n=50)

Tahap Tahu Mengawal Emosi	Bilangan	Peratus (%)
Telah Menguasai	11	22
Sedang Menguasai	26	52
Belum Menguasai	13	26
Jumlah	50	100

4.2.2.5 Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Berdasarkan kepada jadual 4.11, 4.13, 4.15 dan 4.17, tahap tahu mengenal emosi responden berada di tahap yang tinggi, sementara itu domain tahu memahami emosi, domain tahu mengawal emosi dan domain tahu mengguna emosi responden masih ditahap sederhana. Kesimpulannya, hasil dapatan kajian dalam jadual 4.19 menunjukkan tahap kecerdasan emosi keseluruhan responden adalah di tahap sederhana dengan min skor 1.61 dan sisihan piawai 0.14.

Jadual 4.19

Taburan Min dan Sisihan Piawai Keseluruhan bagi Tahap Kecerdasan Emosi Responden (n=50)

Tahap Kecerdasan Emosi	Min Keseluruhan	Sisihan Piawai Keseluruhan
Tahu Mengenal Emosi	1.68	0.16
Tahu Memahami Emosi	1.62	0.21
Tahu Mengawal Emosi	1.54	0.23
Tahu Mengguna Emosi	1.51	0.21
Jumlah Keseluruhan	1.61	0.14



Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa kanak-kanak yang sering dikenakan hukuman fizikal oleh ibu bapa cenderung mengalami gangguan emosi untuk jangka masa pendek dan panjang. Ini kerana kecerdasan emosi kanak-kanak berbeza-beza mengikut jenis gaya keibubapaan yang ibu bapa mereka amalkan.

4.2.3 Persoalan Kajian 3 : Adakah Terdapat Hubungan di antara Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Berpendidikan Tinggi dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Dalam persoalan ketiga ini, pengkaji ingin mengenal pasti sama ada terdapat hubungan di antara gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi (autoritarian, autoritatif, permisif) dengan tahap kecerdasan emosi (tahu mengenal emosi, tahu memahami emosi, tahu mengawal emosi, tahu mengguna emosi) kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.



4.2.3.1 Adakah Terdapat Hubungan di antara Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Pembolehkan bebas iaitu gaya keibubapaan autoritarian akan diuji sama ada wujud hubungan yang signifikan dengan pembolehkan bersandar iaitu tahap kecerdasan emosi.



Hipotesis nol 1 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Jadual 4.20 menunjukkan hasil analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika, didapati nilai Korelasi Pearson, $r = 0.757$. Ini menunjukkan perhubungan antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika adalah tinggi.

Jadual 4.20

Analisis Hubungan Korelasi antara Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Tahap Kecerdasan Emosi Responden (n=50)

	Gaya Keibubapaan Autoritarian	Kecerdasan Emosi
Kecerdasan Emosi	Korelasi Pearson, $r = 0.757^{**}$	1
	Signifikan (2-tailed) = 0.000	
	N = 50	50

***Signifikan pada aras keertian = 0.05 (2-tailed)*

Korelasi koefisien yang bernilai positif bermaksud hubungan antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika adalah berkadar terus. Sementara nilai $p = 0.000 < \alpha 0.05$ (2-tailed). Hipotesis nol ditolak di mana dapatan kajian mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.

4.2.3.2 Adakah Terdapat Hubungan di antara Gaya Keibubapaan Autoritatif dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Pembolehubah bebas iaitu gaya keibubapaan autoritatif akan diuji sama ada wujud hubungan yang signifikan dengan pembolehubah bersandar iaitu tahap kecerdasan emosi.

Hipotesis nol 2 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritatif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Jadual 4.21 menunjukkan hasil analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan jenis autoritatif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika, didapati nilai Korelasi Pearson, $r = 0.783$. Ini menunjukkan perhubungan antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika adalah tinggi.

Jadual 4.21

Analisis Hubungan Korelasi antara Gaya Keibubapaan Autoritatif dengan Tahap Kecerdasan Emosi Responden (n=50)

	Gaya Keibubapaan Autoritatif	Kecerdasan Emosi
Kecerdasan Emosi	Korelasi Pearson, r	1
	Signifikan (2-tailed)	0.000
	N	50
		50

****Signifikan pada aras keertian = 0.05 (2-tailed)**



Korelasi koefisien yang bernilai positif bermaksud hubungan antara gaya keibubapaan jenis autoritatif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika adalah berkadar terus. Sementara nilai $p = 0.000 < \alpha 0.05$ (2-tailed). Hipotesis nol ditolak di mana dapatan kajian mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis autoritatif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.

4.2.3.3 Adakah Terdapat Hubungan di antara Gaya Keibubapaan Permisif Dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Pembolehubah bebas iaitu gaya keibubapaan permisif akan diuji sama ada wujud hubungan yang signifikan dengan pembolehubah bersandar iaitu tahap kecerdasan emosi.

Hipotesis nol 3 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan permisif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Jadual 4.22 menunjukkan hasil analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan jenis permisif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika, didapati nilai Korelasi Pearson, $r = 0.798$. Ini menunjukkan perhubungan antara gaya keibubapaan jenis permisif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika adalah tinggi.



Jadual 4.22

Analisis Hubungan Korelasi antara Gaya Keibubapaan Permisif dengan Tahap Kecerdasan Emosi Responden (n=50)

	Gaya Keibubapaan Permisif	Kecerdasan Emosi
Kecerdasan Emosi	Korelasi Pearson, r	1
	Signifikan (2-tailed)	0.000
	N	50

***Signifikan pada aras keertian = 0.05 (2-tailed)*

Korelasi koefisien yang bernilai positif bermaksud hubungan antara gaya keibubapaan jenis permisif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika adalah berkadar terus. Sementara nilai $p = 0.000 < \alpha 0.05$ (2-tailed). Hipotesis nol ditolak di mana dapatan kajian mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis permisif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.

4.2.4 Hubungan di antara Gaya Keibubapaan yang Paling Dominan dengan Domain Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Pembolehubah bebas iaitu domain gaya keibubapaan autoritarian akan diuji sama ada wujud hubungan yang signifikan dengan setiap domain pembolehubah bersandar iaitu tahap kecerdasan emosi.

4.2.4.1 Hubungan di antara Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Domain Tahu Mengenal Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Jadual 4.23 menunjukkan hasil analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan domain tahap kecerdasan emosi tahu mengenal emosi, didapati nilai korelasi Pearson, $r = 0.590$. Ini menunjukkan perhubungan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengenal emosi kanak-kanak tadika adalah sederhana.

Jadual 4.23

Analisis Hubungan Korelasi antara Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Domain Tahu Mengenal Emosi Responden (n=50)

	Gaya Keibubapaan Autoritarian	Tahu Mengenal Emosi
Tahu Mengenal Emosi	Korelasi Pearson, r	0.590**
	Signifikan (2-tailed)	0.000
	N	50

**Signifikan pada aras keertian = 0.05 (2-tailed)

Korelasi koefisien yang bernilai positif bermaksud hubungan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengenal emosi kanak-kanak tadika adalah berkadar terus. Sementara nilai $p = 0.000 < \alpha 0.05$ (2-tailed). Dapatan ini menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengenal emosi kanak-kanak tadika.

4.2.4.2 Hubungan di antara Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Domain Tahu Memahami Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Jadual 4.24 menunjukkan hasil analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan domain tahap kecerdasan emosi tahu memahami emosi, didapati nilai korelasi Pearson, $r = 0.575$. Ini menunjukkan perhubungan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengenal emosi kanak-kanak tadika adalah sederhana.

Jadual 4.24

Analisis Hubungan Korelasi antara Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Domain Tahu Memahami Emosi Responden (n=50)

	Gaya Keibubapaan Autoritarian	Tahu Memahami Emosi
Tahu Memahami Emosi	Korelasi Pearson, $r = 0.575^{**}$	1
	Signifikan (2-tailed)	0.000
	N	50
		50

***Signifikan pada aras keertian = 0.05 (2-tailed)*

Korelasi koefisien yang bernilai positif bermaksud hubungan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu memahami emosi kanak-kanak tadika adalah berkadar terus. Sementara nilai $p = 0.000 < \alpha 0.05$ (2-tailed). Dapatan ini menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu memahami emosi kanak-kanak tadika.

4.2.4.3 Hubungan di antara Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Domain Tahu Mengawal Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Jadual 4.25 menunjukkan hasil analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan domain tahap kecerdasan emosi tahu mengawal emosi, didapati nilai korelasi Pearson, $r = 0.661$. Ini menunjukkan perhubungan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengawal emosi kanak-kanak tadika adalah sederhana.

Jadual 4.25

Analisis Hubungan Korelasi antara Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Domain Tahu Mengawal Emosi Responden (n=50)

	Gaya Keibubapaan Autoritarian	Tahu Mengawal Emosi
Tahu Mengawal Emosi	Korelasi Pearson, r	1
	0.575**	
	Signifikan (2-tailed)	
	0.000	
	N	50
		50

**Signifikan pada aras keertian = 0.05 (2-tailed)

Korelasi koefisien yang bernilai positif bermaksud hubungan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengawal emosi kanak-kanak tadika adalah berkadar terus. Sementara nilai $p = 0.000 < \alpha 0.05$ (2-tailed). Dapatan ini menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengawal emosi kanak-kanak tadika.

4.2.4.4 Hubungan di antara Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Domain Tahu Mengguna Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Jadual 4.26 menunjukkan hasil analisis hubungan korelasi antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan domain tahap kecerdasan emosi tahu mengguna emosi, didapati nilai korelasi Pearson, $r = 0.448$. Ini menunjukkan perhubungan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengguna emosi kanak-kanak tadika adalah sederhana.

Jadual 4.26

Analisis Hubungan Korelasi antara Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Domain Tahu Mengguna Emosi Responden (n=50)

	Gaya Keibubapaan Autoritarian	Tahu Mengguna Emosi
Tahu Mengguna Emosi	Korelasi Pearson, $r = 0.448^{**}$	1
	Signifikan (2-tailed)	0.000
	N	50
		50

***Signifikan pada aras keertian = 0.05 (2-tailed)*

Korelasi koefisien yang bernilai positif bermaksud hubungan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengawal emosi kanak-kanak tadika adalah berkadar terus. Sementara nilai $p = 0.001 < \alpha 0.05$ (2-tailed). Dapatan ini menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan domain tahu mengguna emosi kanak-kanak tadika.

4.2.5 Rumusan Keseluruhan bagi Dapatan Kajian

Jadual 4.27 menunjukkan ringkasan hipotesis kajian sebelum dan selepas memperoleh dapatan kajian.

Jadual 4.27

Senarai Hipotesis yang Ditolak dan Diterima Berdasarkan Dapatan Kajian

Hipotesis sebelum memperoleh dapatan kajian	Hipotesis selepas memperoleh dapatan kajian	Hipotesis diterima atau ditolak
Hipotesis nol 1 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.	Terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.	Hipotesis nol ditolak
Hipotesis nol 2 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritatif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.	Terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritatif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.	Hipotesis nol ditolak
Hipotesis nol 3 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan permisif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.	Terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan permisif dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.	Hipotesis nol ditolak

4.2.6 Kesimpulan

Daripada hasil dapatan kajian dalam bab empat ini, boleh disimpulkan bahawa ketiga-tiga gaya keibubapaan iaitu autoritarian, autoritatif, dan permisif mempunyai hubunganyang signifikan dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak. Meskipun



ketiga-tiga gaya keibubapaan mempunyai hubungan yang kuat dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak, gaya keibubapaan permisif lebih kuat hubungannya dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak berbanding gaya keibubapaan autoritarian dan autoritatif.





BAB 5

PERBINCANGAN, IMPLIKASI, DAN CADANGAN



5.0 Pengenalan

Dalam bab ini, penekanan adalah berfokuskan kepada perbincangan hasil dapatan kajian dan merumuskannya mengikut persoalan-persoalan kajian yang telah ditetapkan. Berdasarkan persoalan-persoalan kajian, bab ini akan membincangkan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika yang terlibat serta tahap domain-domain yang terdapat dalam kecerdasan emosi. Ini untuk mengenal pasti tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika sama ada berada di tahap yang tinggi, sederhana atau rendah.





Selain itu, pengkaji juga akan membincangkan jenis gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi yang paling dominan yang diamalkan oleh ibu bapa kanak-kanak tadika yang terlibat berdasarkan kepada perspektif kanak-kanak itu sendiri. Seterusnya, perbincangan juga akan memfokuskan kepada hubungan yang mungkin wujud di antara gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.

Ini bertujuan untuk mengenal pasti hubungan yang mungkin wujud ataupun tidak yang menggunakan analisis korelasi Pearson. Selain itu, hubungan gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi yang dominan juga turut dianalisis bagi melihat sama ada wujud hubungan ataupun tidak dengan setiap domain dalam kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.



5.1 Perbincangan Hasil Kajian

Perbincangan hasil kajian berdasarkan kepada persoalan kajian yang dibahagikan kepada tiga bahagian dan bahagian yang ketiga dibahagikan kepada dua bahagian kecil iaitu:

- i. Perbincangan hasil kajian mengenai jenis gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.
- ii. Perbincangan hasil kajian mengenai tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.





- iii. Perbincangan hasil kajian mengenai jenis gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi, tahap kecerdasan emosi dan domain setiap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.
 - a. Perbincangan hasil kajian mengenai hubungan di antara gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika di daerah Petaling Utama.
 - b. Perbincangan hasil kajian mengenai hubungan di antara gaya keibubapaan yang paling dominan dengan setiap domain tahap kecerdasan emosi kanak-kanak di daerah Petaling Utama.



5.1.1 Perbincangan Hasil Kajian Mengenai Jenis Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Berpendidikan Tinggi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Secara keseluruhannya, berdasarkan perbandingan min keseluruhan jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa berpendidikan tinggi responden, menunjukkan bahawa gaya keibubapaan autoritarian adalah gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi yang paling dominan berbanding lain-lain gaya keibubapaan iaitu 1.66. Seterusnya diikuti oleh gaya keibubapaan autoritatif dan permisif (1.38).



Berdasarkan kepada hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa ibu bapa berpendidikan tinggi responden mengamalkan gaya keibubapaan autoritarian. Keadaan ini wujud mungkin disebabkan berlakunya perubahan yang dramatik dalam orientasi kekeluargaan, teknologi dan ekonomi global yang telah mempengaruhi nilai, pemikiran, tingkah laku dan corak pembelajaran masyarakat Malaysia. Lambakkan pakar-pakar dalam pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia pada hari ini telah banyak memberikan kesedaran kepada ibu bapa bahawa pentingnya memiliki gaya keibubapaan yang betul untuk meningkatkan kecerdasan intelek anak-anak.

Meskipun begitu, kesedaran ibu bapa terhadap pentingnya kecerdasan emosi kanak-kanak masih di tahap yang lemah. Hal ini disebabkan ibu bapa terlalu mengutamakan kecerdasan intelek anak-anak. Corak pemikiran masyarakat masa kini lebih memandangkan kepada kanak-kanak yang dapat bercakap seawal usia, mempunyai banyak kemahiran, pandai membaca dan menulis dengan cepat.

Oleh yang demikian ibu bapa abad ke-21 ini, terutamanya yang mempunyai latar belakang pendidikan tinggi berlumba-lumba untuk memastikan anak-anak mereka mencapai kecerdasan intelek yang mereka harapkan, supaya imej mereka sebagai ibu bapa yang berpendidikan menjadi buah mulut kerana telah berjaya mendidik anak-anak dengan baik.



Selain itu, gaya keibubapaan autoritarian kurang dari segi perapatan dalam mendidik dan membesarkan anak-anak. Kajian-kajian lepas telah menunjukkan bahawa kanak-kanak yang tinggal bersama-sama ibu bapa yang bersifat autoritarian cenderung mengalami kemurungan yang tinggi (Abu, 2010; Ryan, 1982; Pezzella, 2010; Honore, 2008; Palmer, 2007; Riesel, Weinberg, Endrass, Kathman, Hajcak, 2012; Sulaiman, 2013). Dapatan kajian tersebut menyokong dapatan kajian ini di mana tahap kecerdasan emosi responden berada di tahap yang sederhana. Ini bermakna responden masih belum menguasai kecerdasan emosi.

Selain itu, dapatan kajian ini juga selari dengan kajian yang telah dijalankan oleh Haikal, Fatimah, dan Irwan (2015) yang mengatakan bahawa ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan autoritarian mampu meningkatkan kemurungan anak-anak. Gaya keibubapaan autoritarian bersifat terlalu mengawal, mengarah dan memberi arahan. Ini menyebabkan kanak-kanak terhalang untuk berinisiatif dan bersosialisasi.

Menurut Erikson (1950), kanak-kanak tadika berusia enam tahun berada dalam peringkat inisiatif lawan rasa bersalah. Pada peringkat ini, kanak-kanak suka mencuba dan meneroka sesuatu yang baru dan mencabar. Hal ini disebabkan oleh naluri ingin tahu mereka yang tinggi sehinggakan mereka ingin mencuba melakukan kerja-kerja yang dilakukan oleh orang dewasa.





Oleh sebab itu, kanak-kanak sangat memerlukan galakan dan sokongan dari ibu bapa pada peringkat ini. Namun, akibat ibu bapa yang bersifat autoritarian yang cenderung mengkritik dan menghukum, telah menimbulkan rasa bersalah dalam diri kanak-kanak. Hal ini menggugat kreativiti dan keyakinan diri mereka.

Tambah Erikson lagi, apabila kanak-kanak menghadapi masalah pada peringkat ini, maka mereka akan menghadapi masalah untuk peringkat-peringkat yang seterusnya. Naluri ingin tahu kanak-kanak adalah kehendak. Pengkaji memandang kehendak sebagai makan emosi. Sekiranya kehendak kanak-kanak tidak dipenuhi atau terhalang, mereka akan berasa gelisah, kecewa dan tidak tenteram dan sekaligus membawa kepada gangguan emosi (Maslow, 1970).



(2010) di mana dapatan kajian mereka mengatakan bahawa anak-anak yang dibesarkan oleh ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan autoritatif mempunyai kesihatan dan pengurusan emosi yang baik berbanding anak-anak yang dibesarkan oleh ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan autoritarian.

Gaya keibubapaan autoritarian yang mendominasi cara gaya keibubapaan responden dalam kajian ini juga mungkin mempengaruhi tahap sederhana kecerdasan emosi dalam kalangan kanak-kanak tadika. Dalam konteks kajian ini, mungkin kanak-kanak tidak mendapat gaya keibubapaan yang tidak dapat meningkatkan kecerdasan emosi mereka.





Sebagai contoh, gaya keibubapaan autoritarian yang tidak memberi peluang kepada anak-anak memberi pendapat mereka dalam perbincangan dengan ibu bapa akan memberi kesan kepada perkembangan mereka. Situasi ini akan menyebabkan terbentuknya keresahan, kesedihan dan kemurungan kepada kanak-kanak.

Kesimpulannya, dalam menjamin kanak-kanak dapat mengharungi zaman kanak-kanak mereka dengan jayanya, ibu bapa perlu memastikan hubungan antara mereka dan anak-anak mereka berkualiti kerana emosi yang positif akan mempengaruhi tahap kecerdasan emosi, perkembangan diri, dan tingkah laku individu (Ainsworth, 1989).

5.1.2 Perbincangan Hasil Kajian Mengenai Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Secara keseluruhannya, berdasarkan perbandingan min keseluruhan antara domain kecerdasan emosi menunjukkan bahawa domain tahap tahu mengenal emosi responden adalah paling tinggi berbanding tahap domain yang lain-lain dengan min skor 1.68. Seterusnya diikuti oleh domain tahap tahu memahami emosi (1.62), domain tahap tahu mengawal emosi (1.54) dan yang terakhir domain tahap tahu mengguna emosi (1.51). Berdasarkan dapatan ini, dapat disimpulkan bahawa tahap kecerdasan emosi responden majoritinya berada di tahap sederhana sahaja iaitu 1.61.





Hasil dapatan ini menunjukkan bahawa tahap kecerdasan responden di tahap sederhana sahaja, sementara gaya keibubapaan yang paling dominan adalah gaya keibubapaan autoritarian. Dapatan ini selari dengan hasil kajian yang dijalankan oleh Farell (2015) yang menyebut dalam kajiannya bahawa kanak-kanak yang dibesarkan oleh ibu bapa autoritarian cenderung untuk mengalami dan menunjukkan lebih emosi negative seperti takut, marah, rasa bersalah dan gemuruh berbanding kanak-kanak yang dibesarkan oleh ibu bapa autoritatif dan permisif.

Dapatan ini kajian ini juga turut disokong oleh Williams (2013) yang mengatakan bahawa kanak-kanak yang mempunyai ibu bapa autoritarian umumnya cenderung memaparkan lingkungan emosi yang terhad atau menjadi emosi yang tidak fleksibel kerana mereka diberi banyak peluang untuk meluahkan perasaan mereka di rumah. Hal ini juga selaras dengan kajian literatur lain di mana apabila kanak-kanak menghadapi situasi yang negatif, kanak-kanak dari keluarga autoritarian boleh menjadi kurang berhubungan emosi dengan orang lain dan tidak mampu untuk berkomunikasi dengan baik, kesan daripada kurang keinginan atau sebagai satu cara mengawal diri dari berhubungan dengan orang lain. Hal ini menunjukkan tanda-tanda kanak-kanak itu mempunyai tahap kecerdasan emosi yang rendah (Kafetsios, 2004).

Kanak-kanak memerlukan sokongan (*Scaffolding*) bagi menyokong proses pembelajaran mereka untuk berkembang. *Scaffolding* sebagaimana yang diperkenalkan oleh Vygotsky (1997) dalam teorinya penting untuk membantu emosi kanak-kanak untuk berkembang. Kanak-kanak memerlukan interaksi dengan persekitarannya bagi mengetahui bagaimana mengenal, memahami, mengawal dan mengguna emosi. Interaksi ini terbatas apabila ibu bapa menghadkan persekitaran





untuk anak-anak kerana sebagaimana yang telah dinyatakan dalam latar belakang kajian ini, ibu bapa autoritarian bertindak melibatkan diri secara menyeluruh dalam kehidupan anak-anaknya.

Sekiranya ibu bapa bertindak mengawal dengan siapa anak-anak mereka perlu berkawan, mengawal pembelajaran anak-anak mereka supaya tidak terlalu banyak bermain, melibatkan anak-anak dengan pelbagai aktiviti sehingga tiada ruang untuk anak-anak memenuhi fitrahnya, maka Scaffolding tidak akan boleh berlaku dan ini menyebabkan tahap kecerdasan emosi mereka menjadi rendah. Oleh yang demikian, ruang lingkungan emosi mereka hanya berlaku di antara mereka dan ibu bapa mereka, ini menyebabkan pembelajaran emosi itu terhad setakat itu sahaja.



seseorang kanak-kanak serta bagaimana kanak-kanak itu bertindak balas terhadap gaya keibubapaan tersebut. Ini kerana, ibu bapa merupakan ejen sosialisasi yang paling berpengaruh untuk kanak-kanak sebelum mereka dipengaruhi oleh ejen sosialisasi yang lain (Johari, Zulkifli, & Maharam, 2011; Lengua, 2008). Oleh sebab sebahagian proses pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak adalah bersama ibu bapa, maka kanak-kanak perlu memahami dan berhubungan dengan ibu bapa (perapatan) untuk membangunkan kecerdasan emosi mereka (Ghafani, 2007).





Kanak-kanak yang memiliki tahap kecerdasan emosi yang tinggi akan lebih berkeyakinan untuk berhadapan dengan segala cabaran yang mendatang dalam kehidupan mereka kerana penguasaan kecerdasan emosi memberi keupayaan kepada kanak-kanak untuk membantu mereka memelihara dan mengawal emosi dan perasaan dalam diri (Thorndike, 1920; Elias, 1991). Sehubungan dengan itu, kanak-kanak boleh bersosialisasi (*Scaffolding*) bersama persekitarannya dengan baik sesuai dengan fitrahnya.

5.1.3 Perbincangan Hasil Kajian Mengenai Hubungan di antara Gaya Keibubapaan Berpendidikan Tinggi dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor



Berdasarkan kepada analisis gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika menunjukkan indeks korelasi yang positif di mana hubungan antara gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi (Autoritarian) adalah berkadar secara langsung. Di bawah aras keertian 0.05 yang dipilih dan nilai korelasi $r = 0.757$ yang diperolehi adalah antara 0.70 hingga 0.90. Mengikut garis panduan Hinkle, Wiersma dan Jurs (1998), nilai pekali korelasi 0.70 hingga 0.90 menunjukkan perkaitan di antara pemboleh ubah tersebut adalah tinggi. Walaubagaimanapun, gaya keibubapaan autoritatif ($r = 0.783$) dan permisif ($r = 0.798$) juga mempunyai nilai korelasi yang tinggi.





Manakala nilai signifikan p adalah lebih kecil daripada 0.05 iaitu 0.000. Ini menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan di antara gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi (Autoritarian) dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika. Secara keseluruhannya, dapat disimpulkan bahawa tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika yang mempunyai ibu bapa berpendidikan tinggi yang mengamalkan gaya keibubapaan autoritarian berada di tahap yang sederhana.

5.1.4 Perbincangan Hasil Kajian Mengenai Hubungan di antara Gaya Keibubapaan Berpendidikan Tinggi yang Paling Dominan dengan Domain Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-Kanak Tadika di daerah Petaling Utama, Selangor

Melalui kajian ini, dapatan kajian turut dianalisis berdasarkan setiap domain dalam model kecerdasan emosi Mayer-Salovey untuk melihat perhubungan yang mungkin wujud antara domain tahap tahu mengenal emosi, tahap tahu memahami emosi, tahap tahu mengawal emosi dan tahap tahu mengguna emosi kanak-kanak tadika. Kekuatan perhubungan antara keempat-empat domain kecerdasan emosi ini dengan gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi juga dianggar dengan menggunakan skala kekuatan yang dicadangkan oleh Hinkle, Wiersma dan Jurs (1998).

Dapatan kajian menunjukkan tahap tahu mengenal emosi kanak-kanak tadika dan hubungannya dengan gaya keibubapaan autoritarian menunjukkan skala indeks korelasi yang positif, di mana hubungan antara tahap tahu mengenal emosi dengan gaya keibubapaan autoritarian adalah berkadar secara langsung.





Di bawah aras keertian 0.05 yang dipilih dan nilai korelasi $r = 0.590$ yang diperoleh adalah di antara 0.50 dengan 0.70. Nilai pekali 0.50 hingga 0.70 menunjukkan perkaitan di antara dua pemboleh ubah tersebut adalah sederhana. Manakala nilai signifikan p adalah lebih kecil dari 0.05 iaitu 0.000 dan menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan di antara tahap tahu mengenal emosi dengan gaya keibubapaan autoritarian.

Bagi domain tahap tahu memahami emosi kanak-kanak tadika dan hubungannya dengan gaya keibubapaan autoritarian, dapatan kajian menunjukkan skala indeks korelasi yang positif di mana hubungan antara tahap tahu memahami emosi dengan gaya keibubapaan autoritarian adalah berkadar secara langsung.



Di bawah aras keertian 0.05 yang dipilih dan nilai korelasi $r = 0.575$ yang diperoleh adalah di antara 0.50 hingga 0.70. Nilai pekali 0.50 hingga 0.70 menunjukkan perkaitan di antara dua pemboleh ubah tersebut adalah sederhana. Manakala nilai signifikan p adalah lebih kecil dari 0.05 iaitu 0.000 dan menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan di antara tahap tahu memahami emosi dengan gaya keibubapaan autoritarian.

Seterusnya, bagi domain tahap tahu mengawal emosi kanak-kanak tadika dan hubungannya dengan gaya keibubapaan autoritarian, dapatan kajian menunjukkan skala indeks korelasi yang positif di mana hubungan antara tahap tahu mengawal emosi dengan gaya keibubapaan autoritarian adalah berkadar secara langsung.





Di bawah aras keertian 0.05 yang dipilih dan nilai korelasi $r = 0.661$ yang diperoleh adalah di antara 0.50 hingga 0.70. Nilai pekali 0.50 hingga 0.70 menunjukkan perkaitan di antara dua pemboleh ubah tersebut adalah sederhana. Manakala nilai signifikan p adalah lebih kecil dari 0.05 iaitu 0.000 dan menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan di antara tahap tahu mengawal emosi dengan gaya keibubapaan autoritarian.

Tahap tahu mengguna emosi pula dan hubungannya dengan gaya keibubapaan autoritarian juga menunjukkan skala indeks korelasi yang positif di mana hubungan antara tahap tahu mengguna emosi dengan gaya keibubapaan autoritarian adalah berkadar secara langsung.



Di bawah aras keertian 0.05 yang dipilih dan nilai korelasi $r = 0.448$ yang diperoleh adalah di antara 0.30 hingga 0.50. Nilai pekali 0.30 hingga 0.50 menunjukkan perkaitan di antara dua pemboleh ubah tersebut adalah rendah. Manakala nilai signifikan p adalah lebih kecil dari 0.05 iaitu 0.000 dan menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan di antara tahap tahu mengguna emosi dengan gaya keibubapaan autoritarian.

5.3 Rumusan Kajian

Secara keseluruhannya, berdasarkan dapatan kajian ini menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan di antara tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika dengan gaya keibubapaan autoritarian ibu bapa berpendidikan tinggi. Dapatan data ini





disokong oleh hasil dapatan kajian yang dijalankan oleh Farelle (2015) di mana terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.

Berdasarkan dapatan kajian yang telah dijalankan oleh Samira, Nahid, dan Asma (2015) juga memberikan hasil dapatan kajian yang sama dengan kajian ini di mana terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan kecerdasan emosi kanak-kanak sekolah rendah. Seterusnya hasil kajian yang telah dijalankan oleh Haikal, Fatimah, dan Irwan (2015) juga menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan di antara kecerdasan emosi remaja dengan gaya keibubapaan autoritarian.



emosi kanak-kanak tadika ditentukan oleh jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa mereka. Hal ini dapat dilihat dalam dapatan kajian mereka yang menunjukkan ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan autoritarian mampu meningkatkan kemurungan remaja. Kemurungan menunjukkan seseorang individu itu gagal mengenal, memahami, mengawal dan mengguna emosi dengan baik sekaligus menyebabkan tahap kecerdasan emosi mereka rendah.

Sehubungan dengan itu, dapat disimpulkan di sini bahawa, pemboleh ubah bebas iaitu gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi yang terlibat dalam kajian ini mempengaruhi pemboleh ubah bersandar bagi kajian ini iaitu tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika kerana terdapat hubungan yang wujud antara kedua-dua pemboleh ubah ini.





5.4 Implikasi Kajian

Kajian ini menyumbang kepada teori-teori yang digunakan pengkaji dalam kajian ini iaitu dua teori yang menjadi asas kepada hubungan antara ibu bapa dengan kanak-kanak iaitu Teori Perapatan Bowlby (1982) dan Model Gaya Asuhan Ibu Bapa Baumrind (1966) yang menggambarkan hubungan emosi antara ibu bapa dengan kanak-kanak di samping kualiti ikatan emosi yang berjaya diwujudkan daripada kedua-dua belah pihak.

Sementara dalam teori kecerdasan emosi pula, model yang dibincangkan adalah model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer-Salovey (1997). Kajian ini telah berjaya membuktikan bahawa pemilihan jenis gaya keibubapaan yang dinyatakan oleh Baumrind dalam Model Gaya Keibubapaannya dalam menentukan kesejahteraan emosi kanak-kanak amat bermakna. Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi Mayer-Salovey (1997) yang disokong dengan kajian yang ekstensif telah membuktikan bahawa kejayaan dalam kehidupan adalah bergantung kepada pelbagai kecerdasan misalnya seperti yang dinyatakan dalam Teori Kecerdasan Pelbagai Howard Gardner (1983) dan bukan kepada kecerdasan intelek semata-mata.

Kenyataan ini dikukuhkan lagi dengan kajian yang telah menunjukkan bahawa individu yang mempunyai kecerdasan intelek yang tinggi gagal menjadi pemimpin yang baik akibat gagal mengurus emosi di tempat kerja. Berdasarkan dapatan kajian, tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika berada pada tahap yang sederhana mempunyai hubungan yang positif dan kuat dengan ketiga-tiga gaya keibubapaan dan hubungan yang paling kuat adalah gaya keibubapaan jenis permisif.





Ini adalah selari dengan model kecerdasan emosi yang menjadi kerangka teoritikal kajian ini yang mana kanak-kanak yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang sederhana adalah disebabkan gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa mereka. Ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan yang negatif menyebabkan kanak-kanak tidak mampu untuk belajar memotivasikan diri mereka dan tidak dapat mengurus emosi dengan baik apabila mereka menghadapi kekecewaan.

Hubungan positif dan kuat antara kecerdasan emosi dengan ketiga-tiga gaya keibubapaan dalam kajian ini selari dengan Teori Perapatan Bowlby (1982). Ikatan emosi kanak-kanak dengan ibu bapa merentasi masa dan ruang. Perapatan emosi antara kanak-kanak dengan ibu bapa atau penjaga adalah dengan menyayangi mereka, menunjukkan kasih sayang, menyatakan bahawa mereka disayangi menerusi ucapan dan gerak geri, memberi perhatian dan sensitif kepada tanda-tanda yang ditunjukkan oleh kanak-kanak yang inginkan sesuatu bantuan atau perhatian.

Emosi kanak-kanak akan terganggu sekiranya ibu bapa memilih gaya keibubapaan yang negatif yang boleh menjejaskan perapatan di antara kedua-dua belah pihak. Berdasarkan kepada Baumrind, hanya gaya keibubapaan autoritatif sahaja yang paling ideal dan positif bagi mendidik kanak-kanak. Kenyataan ini telah disokong oleh pengkaji-pengkaji barat lain (Palmer, 2007; Honore, 2008; Grolnick & Seal, 2008; Sclafani, 2012; Riesel, Weinberg, Endrass, Kathmann, Hajcak, 2012; Sulaiman, 2013; Bernstein & Triger, 2013; Rosemond, 2014; Brooker & Buss, 2014; Cooper, 2015; Couric, 2015; Farell, 2015; Kapoor & Kapoor, 2016).





Dapatan kajian ini membuktikan bahawa ketiga-tiga gaya keibubapaan masih lagi menunjukkan hubungan yang positif walaupun tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika berada di tahap yang sederhana. Dapatan ini menunjukkan bahawa ibu bapa perlu merefleksikan gaya keibubapaan yang mereka amalkan supaya boleh disesuaikan dengan tahap perkembangan kanak-kanak. Dengan kata lain, ibu bapa perlu selalu berkomunikasi dengan kanak-kanak secara terbuka terhadap apa jua perkara secara konsisten supaya kanak-kanak sentiasa merasakan diri mereka dihargai dan diberikan perhatian. Hal ini boleh memelihara dan mengembangkan tahap kecerdasan emosi mereka secara sihat.

5.5 Cadangan



Berdasarkan hasil dapatan kajian secara keseluruhannya dan juga rumusan serta perbincangan yang telah dibuat, pengkaji ingin mencadangkan satu cadangan bagi memberi kesedaran kepada ibu bapa bahawa pentingnya pemilihan gaya keibubapaan yang diamalkan dalam perkembangan emosi anak-anak mereka. Di bawah adalah cadangan yang telah dikenal pasti pengkaji iaitu :

- i. Melalui hasil dapatan kajian ini didapati bahawa ibu bapa yang berpendidikan tinggi cenderung mengamalkan gaya keibubapaan jenis autoritarian yang menyebabkan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika berada di tahap sederhana. Tahap kecerdasan emosi sederhana di sini menunjukkan bahawa kanak-kanak tadika masih belum menguasai



tahap tahu mengenal emosi, tahu memahami emosi, tahu mengawal emosi dan tahu mengguna emosi.

Sehubungan dengan itu, saya ingin mencadangkan kepada pihak Jabatan Agama Islam Malaysia (JAIM) dan Jabatan Pendaftaran Negara (JPN) supaya mewajibkan kursus khas keibubapaan sebagaimana wajibnya kursus perkahwinan bagi pasangan yang ingin mendirikan rumah tangga. Sebagaimana pentingnya mengambil kursus kahwin, pengkaji juga mencadangkan supaya kepentingan tersebut juga wujud dalam kursus keibubapaan supaya pasangan-pasangan yang akan mendirikan rumah tangga mempunyai pengetahuan awal mengenai kepentingan mengamalkan gaya keibubapaan yang betul.

Sebagaimana yang telah sedia maklum, kebanyakan pasangan abad ke-21 ini ada yang mendirikan perkahwinan pada usia yang sangat muda dan ada juga yang lewat usia, oleh yang demikian, penting untuk mereka diwajibkan mengambil kursus keibubapaan bersama-sama dengan kursus perkahwinan supaya institusi kekeluargaan yang mereka bakal bina dihiasi dengan gaya keibubapaan yang positif untuk pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak terutama perkembangan emosi. Hal ini kerana, kesihatan emosi menentukan jati diri seseorang individu dari segi kemampuan mereka mengenal, memahami, mengawal dan mengguna emosi.



5.6 Cadangan Kajian Akan Datang

Beberapa cadangan bagi kajian pada masa akan datang turut disenaraikan di sini. Ianya bertujuan agar kajian ini dapat dijadikan sebagai panduan bagi penyelidikan yang seterusnya. Antara cadangan tersebut adalah :

- i. Berdasarkan kajian literatur, didapati bahawa, kajian berkenaan kecerdasan emosi dalam kalangan kanak-kanak tadika sangat kurang. Memandangkan Farell (2015) dalam kajiannya juga menyatakan bahawa setakat kajian beliau, beliau masih belum menemui kajian berkenaan kecerdasan emosi dalam kalangan kanak-kanak tadika. Oleh itu, pengkaji mencadangkan sekiranya ada pengkaji yang berminat untuk mengkaji berkenaan kecerdasan emosi kanak-kanak tadika boleh meneruskan lagi kajian ini.
- ii. Berdasarkan kajian literatur, didapati bahawa, kajian berkenaan kecerdasan emosi dalam kalangan kanak-kanak tadika sangat kurang. Memandangkan Farell (2015) dalam kajiannya juga menyatakan bahawa setakat kajian beliau, beliau masih belum menemui kajian berkenaan kecerdasan emosi dalam kalangan kanak-kanak tadika. Oleh itu, pengkaji mencadangkan sekiranya ada pengkaji yang berminat untuk mengkaji berkenaan kecerdasan emosi kanak-kanak tadika boleh meneruskan lagi kajian ini.



- iii. Seterusnya, kajian yang dijalankan ini melibatkan kanak-kanak tadika swasta yang mempunyai ibu bapa berpendidikan tinggi. Sehubungan dengan itu, pengkaji yang berminat untuk meneruskan kajian ini boleh mencuba untuk melibatkan kanak-kanak tadika kerajaan yang mempunyai ibu bapa berpendidikan tinggi. Di samping itu, boleh juga sekiranya ingin membuat perbezaan di antara gaya keibubapaan ibu bapa yang tidak mempunyai pendidikan tinggi dengan gaya keibubapaan ibu bapa yang berpendidikan tinggi dan hubungannya dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika.

- iv. Kajian ini hanya tertumpu kepada tiga buah tadika sahaja di daerah Petaling Perdana dan melibatkan bilangan sampel yang kecil sahaja. Dicadangkan agar pengkaji yang berminat menjalankan kajian yang sama pada masa akan datang untuk meluaskan lagi skop kajian dengan melibatkan banyak daerah atau negeri.

5.7 Kesimpulan

Berdasarkan hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan dan tinggi di antara gaya keibubapaan ibu bapa berpendidikan tinggi dengan tahap kecerdasan emosi kanak-kanak tadika. Sehubungan dengan itu, tahap



kecerdasan emosi kanak-kanak tadika boleh dilihat berdasarkan tahap kecerdasan emosinya dari segi kemampuan tahu mengenal emosi, tahu memahami emosi, tahu mengawal emosi dan tahu mengguna emosi. Kajian ini juga telah membuktikan bahawa elemen kecerdasan emosi sangat penting untuk pertumbuhan dan perkembangan kanak-kanak. Sehubungan dengan itu, gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa adalah pemangkin kepada pembangunan tahap kecerdasan emosi yang baik untuk kanak-kanak.





RUJUKAN

- Alegre, A. (2012). The Relation Between the Time Mothers and Children Spent Together and the Children's Trait Emotional Intelligence. *Child and Youth Care Forum*, 41(5), 493–508. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9180-z>
- Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What Do We Know? *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 19(1), 56–62. <https://doi.org/10.1177/1066480710387486>
- Abdullah, A., Mesir, B. & Mohamad, A.M. (2010). *Faktor-Faktor Yang Menyumbang Kepada Kecemerlangan Akademik Pelajar di Universiti Teknologi Malaysia*. Universiti Teknologi Malaysia.
- Acer, D., Akgün, E. (2010). Determining attachment styles of the pre-school teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1426–1431
- Azizi J. (2009) *Teori Pembelajaran*. Dicapai Pada Mei 25, 2012, Dari <http://mabjip.blogspot.com/2009/07/teori-pembelajaran.html>
- Akta Kanak-Kanak. (2001). Retrieved from http://www.jkm.gov.my/jkm/uploads/files/Akta_Kanak-Kanak.pdf
- Azizi Y., Asmah S., Zurihanmi Z., & Fawziah Y., (2005). *Aplikasi Kognitif dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn Bhd. Ms 145.
- Aronson, E. (2005). *Jigsaw classroom*. Retrieved on 3 October 2005 from <http://www.jigsaw.org/2000-2005>
- Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, D. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Asghari, M. S., & Besharat, M. A. (2011). The relation of perceived parenting with emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 231–235. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.046>
- Bee, H. and Boyd, D. (2004). *The developing child* (10th edn.). USA: Peterson Education Inc.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*, 7/e © 2006. Child Development.
- Berk, L. E. (2009) *Child Development*, 9th Ed. Allyn and Bacon/Longman Publisher, Needham Heights, MA
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Attachment (Vol.1). <https://doi.org/10.1177/000306518403200125>
- Bowlby, J., & Zeanah, C. H. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. *The Journal of Nervous and Mental Disease* (Vol. 178). <https://doi.org/10.1097/00005053-199001000-00017>





- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *International handbook of emotions in education*, 368.
- Besharat, M. A., Azizi, K., & Poursharifi, H. (2011). The relationship between parenting styles and children's academic achievement in a sample of Iranian families. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 1280–1283. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.277>
- Benjamin S., & Needlman, R. (2012). *Baby and Child Care* (9th Edition).
- Bernstein, G., & Triger, Z. (2010). Over-Parenting. *UC Davis Law Review*, 44(4), 1221–1279. Retrieved from http://heinonlinebackup.com/holcgibin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/davlr44§ion=37
- Badzis, M. (2003). Teachers' and parents' understanding of the concept of play in child development and education. Retrieved from <http://wrap.warwick.ac.uk/2502/>
- Behrman, J. R. and J. C. Knowles, (1999). Household Income and Child Schooling in Vietnam. *The World Bank Economic Review*, 13 (2), 211–256.
- Brooker, R. J., & Buss, K. A. (2014). Harsh parenting and fearfulness in toddlerhood interact to predict amplitudes of preschool error-related negativity. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 9, 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.03.001>
- Bowlby, J., Ainsworth, M., & Bretherton, I. (1992). the Origins of Attachment Theory. Reference: *Developmental Psychology*, 28(28), 759–775. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- Bernstein, G., Triger, Z., Journal, P., & Vol, E. (2013). 1221 Electronic copy available at: <http://ssrn.com/abstract=1588246>, 41(4), 1221–1279.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2007). Infant temperament, parenting, and externalizing behavior in first grade: a test of the differential susceptibility hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 0(0), 071024003131005–??? <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01829.x>
- Bowlby, J. (1982). ATTACHMENT AND LOSS: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(8975), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1967). Child Care Practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P.A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.





- Baumrind, D. (1995). Commentary on Sexual Orientation: Research and Social Policy Implications. *Developmental Psychology*, 31(1), 130–136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.1.130>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Bowlby, J. (1982). ATTACHMENT AND LOSS: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of personality assessment*. 57(1):110----119.
- Cahyono, S., & Julom, A. M. (2015). Perceived Parental Bonding, *Emotional Intelligence (EQ) and Spiritual Well-Being of Seminararians in the Diocese of Surabaya*, 3(2), 193–207.
- Couric, K. (2015). *The Development of a Child's Emotional Intelligence*. Retrieved From <https://highered.nbclearn.com/portal/site/HigherEd/browse/?cuecard=46007>
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 3-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Crandall, A. A., Deater-Deckard, K., & Riley, A. W. (2015). Maternal emotion and cognitive control capacities and parenting: A conceptual framework. *Developmental Review*. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.01.004>
- Chua Yan Piaw. (2014). *Kaedah Penyelidikan* (Edisi Ketu). Shah Alam: McGraw-Hill Education.
- Chua, Y.P. (2011). *Kaedah dan Statistik Penyelidikan: Kaedah Penyelidikan Edisi Kedua*. Malaysia: McGraw-Hill (Malaysia) Sdn.Bhd.
- Chua, Y.P. (2011). *Kaedah Penyelidikan Edisi Kedua*. Shah Alam: McGraw-Hill Education.
- C. T. Databank. (2015). December 2015, (December), 2015.
- Cline, F. & Fay, J. (1990). *Parenting with Love and Logic*. Colorado Springs, CO:Navpress
- Cline, F. & Fay, J. (1993). *Parenting teens with love and logic*. Colorado Springs, CO: Pinon Press.
- Honore C., (2008). *Under Pressure*. Orion Books.
- Cooper C., (2015). Overly-controlling parents cause their children lifelong psychological damage, says study | *The Independent*. Retrieved December 13,2016, from <http://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/overly-controlling-parents-cause-their-children-lifelong-psychological-damage-says-study-10485172.html>
- Corak, M. and Chen, W-H. (2005) Child poverty and changes in child poverty in rich countries since 1990, *Innocenti Working Paper 2005-02*, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.





Corey, G., & Corey, M. (1982). *Groups: Process and practice* (2nd ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Cobb, A. (2016). A Cross-Cultural of the Relationship between Emotional Intelligence and Academic Performance. Yale University. Retrieved from <http://cogsci.yale.edu/sites/default/files/files/Thesis2016Cobb.pdf>

Dasar Kanak-Kanak Negara. (2008). Retrieved from <http://pmr.penerangan.gov.my/index.php/maklumat-kenegaraan/4722-dasar-kanak-kanak-negara-.html>

Darling, N., & Sternberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Dehyadegary, E., Yaacob, S. N., Juhari, R. B., & Talib, M. A. (2012). Relationship between parenting style and academic achievement among Iranian adolescents in Sirjan. *Asian Social Science*, 8(1), 156–160. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n1p156>

Deschenes, Olivier. 2007. Estimating the Effect of Family Background on the Return to Schooling. *Journal of Business and Economic Statistics*, 25(3): 265-277

Davis-Kean P. (2005), 'The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment', *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294–304



Dow, E. A. A. (2016). The relationship between social-emotional development, academic achievement and parenting practices in young children who attend Head Start. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc13&NEWS=N&AN=2016-26521-110>

Elias, M. J., Gara, M., Ubriaco, M., Rothbaum, P. A., Clabby, J. F. & Schuyler, T. (1991). The Promotion of Social Competence: Longitudinal Study of A Preventive School-Based Program. *American Journal of Orthopsychiatry*. 61(3), 212-221.

Erikson, E. (1968). *Youth: Identity and crisis*. New York, NY: WW. <https://doi.org/10.1002/yd.29>

Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513–534.

Eisenberg, N. , Fabes, R.A. , Murphy, B. , Karbon, M. , Smith, M. , & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning . *Developmental Psychology*, 32, 195–209

English, H. B., & English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytic terms: A guide to usage*. New York: McKay.

Elkind, D. (1970). Children and adolescents. *Interpretive essays on Jean Piaget* (3rd ed.). New York: Oxford Universities Press.

Erikson, E.H. (1958). *Young Man Luther*. New York:Norton.



Farrell, G. (2015). *The Relationship Between Parenting Style and the Level of Emotional Intelligence in Preschool-Aged Children*, Philadelphia College of Osteopathic Medicine

Fatimah H., Muhammad Z. M., F. O. (2015). Pusat Pengajian Psikologi dan Pembangunan Manusia , Fakulti Sains Sosial dan Kemanusiaan, Universiti Kebangsaan Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 29(1), 63–73.

Fabes, R. A. , Eisenberg, N. , & Miller, P.A. (1990). Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness. *Developmental Psychology*, 26, 639-648



Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ?*. *Learning*. 24 (6), 49-50.

Goleman, D. (1997). Part 6: *The construction of social reality*. In *Vital Lies, Simple Truths: The Psychology of Self- Deception*.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 9(5), 1091–1100. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.12.003>

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). Meta-emotion: How families communicate emotionally. *Metaemotion How Families Communicate Emotionally*. <https://doi.org/10.5860/CHOICE.35-0607>

 Ghafani A., (2007). *Kenakalan Remaja dari Perspektif Islam*. Retrieve on Ogos 2014,  ptbupsi from <http://halaqah.net/v10/index.php>.

Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, 330–339

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

Grolnick, W. S., & Seal, K. (2008). *Pressured Parents, Stressed-Out Kids*. Prometheus Books. Retrieved from www.prometheusbooks.com

Good, T.L. and Brophy, J.E. (1997). *Educational psychology*. A Realistic Approach. (2nd Edition), New York: Holt Rinehart and Waston.

Grolnick, W.S., Gurland, S.T., DeCoursey, W. and Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mother autonomy support. *Developmental Psychology* 38:143–55.

Grolnick W.S., Pomerantz E.M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 2,165–171.

Haikal Anuar, A., Fatimah, Y., & Mohamad Irwan, A. (2015). *Gaya Keibubapaan Dan Hubungannya Dengan Kemurungan Dalam Kalangan Remaja*, (November), 0–11. <https://doi.org/10.13140/2.1.1091.3607>



Harun A. H. T., (2002). *Kaedah Rawatan Mengatasi Gangguan: Stress Emosi*. Kuala Lumpur:Zebra Editions Sdn Bhd.

Hautmann, C., Eichelberger, I., Hanisch, C., Plück, J., Walter, D., & Döpfner, M. (2015). Association between parental emotional symptoms and child antisocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 43–52. <https://doi.org/10.1177/0165025414535120>

Hoeve M., Dubas J. S., Eichelsheim V. I., Van der Laan P. H., Smeenk W. H., Gerris J. R. M. (2009) The relationship between parenting and delinquency: a meta analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(6), 749–775.

Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). How American Children Use their Time. *Journal of Marriage and the Family*, 63(3).

Hur, E. H. (2014). Risk Factors for Children's Socio-emotional Development in Different Family Structures. *ProQuest Dissertations and Theses*. Retrieved from http://oxfordsfx.hosted.exlibrisgroup.com/oxford?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%2526+theses&sid=ProQ:ProQuest+Dissertations+%2526+Theses+Global&atitle=&title=Risk+Factors+for+Children%2527s+Socio-emo

Hair E., Halle T., Terry-Humen E., Lavelle B., Calkins J. (2006), Children's School Readiness in the ECLS-K: Predictions to Academic, Health, and Social Outcomes in First Grade, *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431–54.

Hart, C. (1998). Hart, C. (1998). Appendix 5 Checklist of dos and don'ts for reviewing.pdf. In *Doing a literature review: Releasing the social science imagination* (p. 219).

Hasan, N., & Power, T. G. (2002). Optimism and pessimism in children: A study of parenting correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 185–191. <https://doi.org/10.1080/01650250114300003>

Jiao, S.L., Ji, G.P., & Jing, Q.C. (1986). Comparative study of behavioral qualities of only children and sibling children. *Child Development*, 57, 357-361.

Rosemond J., (2014, November). Parental Hovering Delaying Kids' Adulthood. *Hartford Courant*, 1–2. Retrieved from <http://www.courant.com/features/hc-rosemond-on-helicopter-parents-20141111-story.html>

Johari T., Zulkifli M., & Maharam M., (2011). Effects of Parenting Style on Children Development. *World Journal of Social Sciences*, 1(2), 1435. Retrieved from <http://www.wjsspapers.com/static/documents/May/2011/2.Johari.pdf>

Kamarudin H., (1997). *Psikologi Bilik Darjah Asas Pedagogi*. Kuala Lumpur: Utusan publicationsnd Distributor Sdn. Bhd.

Kuczynski, L., & Kochanska, G. (1995). Function and content of maternal demands: developmental significance of early demands for competent action. *Child Development*, 66(3), 616–628. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00893.x>



Kapoor, D. P., & Kapoor, D. N. (2016). *Smart Parents Smarter Kids*. Rupa Publications.

Kim, H. K. (2006). Factors influencing ego integrity of elderly. *Journal of Korean Gerontol Nursing*, 8(1), 24-35.



Khafi, T. Y., Yates, T. M., & Sher-Censor, E. (2015). The meaning of emotional overinvolvement in early development: Prospective relations with child behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 29(4), 585–594.
<https://doi.org/10.1037/fam0000111>

Krashen, S. (2003) *Explorations in language Acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann

Keith, T., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S. & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 35, 335-363.

Koch, G., Dieball, S., Falk, C., Weis, S., Brahler, E., Romer, G., ... Ernst, J. (2013). ["I do not worry about ...!" How the Berkeley Puppet Interview may reveal self-report of psychological symptoms of 4 to 8 years old children exposed to parental cancer]. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 62(2), 113–127.
<https://doi.org/10.13109/prkk.2013.62.2.113>

Levin, D. (2013). Beyond remote controlled childhood. *National Association for the Education of Young Children*, Washington, DC

 Lengua, L. J. (2008). Anxiousness, frustration, and effortful control as moderators of the relation between parenting and adjustment in middle-childhood. *Social Development*, 17(3), 554-577. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00438.x  ptbupsi

Mahmood N. M., (1990). *Pengantar Psikologi : Satu Pengenalan Asas Kepada Jiwa dan Tingkah Laku Manusia*. Dewan Bahasa dan Pustaka Kuala Lumpur

Mahmud, H. (2016) *Bawa Sakinah Pulang*, Harian Metro. Retrieve on 13 February 2017 from www.hmetro.com.my/170789

Mohd Majid K. (1993). *Kaedah Peyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur:Dewan Bahasa dan Pustaka.

Mohd Najib A. G., (2003). *Reka Bentuk Tinjauan: Soal Selidik Pendidikan*. Johor Bahru: UMIDA Industries Sdn Bhd.

Mayer, J. D., and Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence* 17(4): 433-442.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 60, 197–215.

Mohd Fadzli A. B., (2005). *Perkembangan emosi warisan dan persekitaran*. Retrieved on 8 February 2017 from <http://eprints.utm.my/10348/1/bab2.pdf>

Matthews, G., Emo, A., Funke, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2003). Emotional intelligence: Implications for human factors. In *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 47th Annual Meeting*, (pp. 1053-1057). Santa Monica, CA: Human Factors and Ergonomics Society

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology Vol.4*. New York: Wiley.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. *Motivation and Personality*.
<https://doi.org/10.1037/h0038815>

Mathis, E. T. B., & Bierman, K. L. (2015). Dimensions of Parenting Associated with Child Prekindergarten Emotion Regulation and Attention Control in Low-income Families. *Social Development*, 24(3), 601–620. <https://doi.org/10.1111/sode.12112>

Mansfield, A. J., Kaufman, J. S., Engel, C. C., & Gaynes, B. N. (2011). Deployment and mental health diagnoses among children of US army personnel. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 165, 999–1005. doi:10.1001/archpediatrics.2011.123

MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60–70.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>.

Merz, E. C., Zucker, T. A., Landry, S. H., Williams, J. M., Assel, M., Taylor, H. B., ... de Villiers, J. (2015). Parenting predictors of cognitive skills and emotion knowledge in socioeconomically disadvantaged preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 14–31. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.11.010>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books

Muñiz, E. I., Silver, E. J., & Stein, R. E. K. (2014). Family routines and social-emotional school readiness among preschool-age children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics : JDBP*, 35(2), 93–9. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000021>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197–208.

Suppiah N., (2008) Kesan Psikologi Dalam Meningkatkan Keseronokan Belajar Semasa Pengajaran Dan Pembelajaran:satu Interpretasi Melalui Pendekatan Hermeneutik Pedagogi. In: *Konvensyen Pendidikan Nasional*, 2-3 Jun 2008, Perak,malaysia.

Rohaizad.N. A. A., (2015). *Keberkesanan Modul Pengajaran dan Pembelajaran Dalam Perkembangan Kecerdasan Emosi Murid-Murid Prasekolah*. Universiti Teknologi Malaysia.

Noraini I. (2013). *Penyelidikan dalam Pendidikan* (2nd Edition). McGraw Hill.

Norhaida, S., Muhammad Firdaus, M. S., Nor Rosmawati, A. K., Farah, M. S., & Haliyana, T. (2015). Mengkaji Hubungan Sokongan Ibubapa Terhadap Prestasi Akademik Pelajar Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (Kuis). *Proceeding of the 2nd International Conference on Management and Muamalah.*, 2015(November), 472–483.

Nord, C., J. Lennon, B. Liu & K. Chandler (1999). Home literacy activities and signs of children's emerging literacy, 1993 and 1999. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, NCES 2000-026.

O'Sullivan, C. Y., Lauko, M. A., Grigg, W. S., Qian, J., & Zhang, J. (2003). *The Nation's Report Card: Science 2000* (NCES 2003-453). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Science, National Center for Educational Statistics

Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1978). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *Psychological Bulletin*, 85 (2), 295-324.

Olson, C. K., Kutner, L. A., & Warner, D. E. (2008). The role of violent video game content in adolescent development: Boys' perspectives. *Journal of Adolescent Research*, 23, 55–75.

Piaget J (1952). The origins of intelligence in children. *International Universities Press*, New York

 05-4506832  pustaka.upsi.edu.my  Perpustakaan Tuanku Bainun  PustakaTBainun  ptbupsi
Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education* (G. A. Roberts, Trans.). Grossman Publishers, New York

Piaget, J. (1951). *Play, Dream and Imitation In Childhood*. New York: Norton.

P. Manjula, G. Saraswathi, P. Prakash and K.V. Ashalatha (2009). Involvement of parents in the education of children with reading and writing difficulties - Impact of an intervention. *Educational Research and Review*, 4(4), 208-212. *Academic Journals*, India.

Pengarah Pendidikan Malaysia. (1996). Akta Pendidikan. Malaysia. Retrieved from http://www.moe.gov.my/images/pekeliling/2008/circularfile_file_000165.pdf

Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2007). Academic Expectations, Belief of Ability, and Involvement by Parents as Predictors of Child Achievement: A cross cultural comparison. *Educational Psychology*, 27(3), 329–348. <https://doi.org/10.1080/01443410601104130>

Parvanno, C. (1990). quoted in Hands On, by J. Elder, in *Education Life*, NYT, special supplement, January 7

Pezzella, F. S. (2010). *Authoritarian parenting: A race socialization protective factor that deters African American adolescents from delinquency and violence* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3398173)



Piaget, J. (1968) *On the development of memory and identity*. Barre, MA: Clark University Press with Barre Publishers.

Palmer, S. (2007). *Toxic Childhood*. Orion Books.

Philips, K.R. (2002). Parent work and child well-being in low income families, urban institute [Internet]. [Downloaded 2014 November 30]. Retrieved:<http://www.urban.org/uploadedpdf/acf3d39.pdf>

Pearson, E., & Rao, N. (2003). Socialization Goals, Parenting Practices, and Peer Competence in Chinese and English Preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173(July), 131–146. <https://doi.org/10.1080/0300443022000022486>

Rohaizad, N. A. A., Jamil, N., Mustafa, M. C., & Isha, S. R. (2012). Hubungan Antara Jenis Gaya Keibubapaan Terhadap Pencapaian Akademik Pelajar Di Daerah Hulu Terengganu.

Russell, B. S., Lee, J. O., Spieker, S., & Oxford, M. L. (2016). Parenting and Preschool Self Regulation as Predictors of Social Emotional Competence in 1st Grade. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143414>

Reisenzein, R., & Schonpflug, W. (1992). Stumpf's cognitive–evaluative theory of emotion. *American Psychologist*, 47, 34–45.



Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 853-625.

Rafferty, Y., & Boettcher, C., & Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities:parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.

Reynolds, W. M. (1987). Reynolds Adolescent Depression Scale. Professional manual. Odessa: *Psychological Assessment Resources*, Inc.

Riesel, A., Weinberg, A., Endrass, T., Kathmann, N., & Hajcak, G. (2012). Punishment has a lasting impact on error-related brain activity. *Psychophysiology*, 49(2), 239–247.

Rosenfeld, B. A., & Wise, N. (2001). *The Over-Scheduled Child: Avoiding the Hyper-Parenting Trap*.

Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hershey, K.L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408. Rosenberg, M. (1979). *The conceiving self*. New York, NY: Basic Books.



Robinson, C.C., Mandleco, B., Olsen, S.F., & Hart, C.H. (1995). The parenting styles and dimensions questionnaire. In B.F. Perlmutter, J. Touliatos, & G.W. Holden (Eds.). *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments and Index* (pp. 319–321). Thousand Oaks, CA: Sage.

Suppiah N., Ramlah J., & Abdul Aziz A. S., (2007). *Siri Pendidikan Guru: Psikologi Pendidikan*. Selangor: Laser Press Sdn Bhd.


Sulaiman, H. B. (2013). *Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Dengan Gaya Asuhan Ibu Bapa Dalam Kalangan Remaja Sekolah*. Tesis Ph. D. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

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.

Scott, S., Lewsey, J., Thompson, L., & Wilson, P. (2014). Early parental physical punishment and emotional and behavioural outcomes in preschool children. *Child: Care, Health and Development*, 40(3), 337–345. <https://doi.org/10.1111/cch.12061>

Santrock, J. W. (2004). *Educational psychology* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill

Seligman, J., & Grarup, S. (1995). Incremental mature garbage collection using the train algorithm. *Ecoop '95 - Object-Oriented Programming*, 952, 235–252. https://doi.org/10.1007/3-540-49538-X_12

 Salimynezhad, S., Yusef, N., & Valizade, A. (2015). The studies of relationship between parental styles with Emotional intelligence in elementary schools students of MAKOO. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205(May), 221–227. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.063>

Sartaj, B., & Aslam, N. (2010). Role of Authoritative and Authoritarian Parenting in Home, Health and Emotional Adjustment. *Journal of Behavioural Sciences*, 20, 47–66

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning

Steinberg, L. (2004). Risk-taking in adolescence: What changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 51–58.

Sclafani, J. D. (2012). The educated parent 2: Child rearing in the 21st century. The educated parent 2: Child rearing in the 21st century. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1312427313?accountid=14777%5Cnhttp://xv9lx6cm3j.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.882004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF8&rft_id=info:sid/PsycINFO&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:book&rft.genre=book&rft.jtitle=&rft.atitl

Lipoff S., (2011). Emotional Intelligence | Funderstanding: Education, Curriculum and Learning Resources. Retrieved December 14, 2016, from <http://www.funderstanding.com/educators/emotional-intelligence-2/>



Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior in adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93-105.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.

Sarju, H. H., R. B., & Udin, A.. (2007). *Pendidikan: Matlamat Dan Fungsinya*.

Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports*, 88, 353 – 364.

Siakap K.. (2016). *Gadis 15 Tahun Gantung Diri*, Blogger. Retrieve on 13 February 2017 from www.siakapkele.my/2016/03/kisah-pelajar-15-tahun-gantung-diri-ini.html

Teachman, J. D. (1987) Family background, educational resources and educational attainment, *American Sociological Review*, 52, 548–557.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 149-159.

Tobergte, D. R., & Curtis, S. (2013). *Dasar Pendidikan Kebangsaan. Kementerian Pelajaran Malaysia* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Ulutas, I. & Omeroglu, E. (2007). The Effect of An Emotional Intelligence Education Program On The Emotional Intelligence of Children. *Social Behaviour and Personality*, 35 (10), 1365-1372.

Unicef Malaysia. (2010). *Penderaan Kanak-Kanak: Penderaan Emosi*. Retrieved from <https://www.unicef.org/malaysia/GetonBoard-Fakta-Penderaan-Emosi.pdf>

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934)

Vygotski, L. S. (1963). Learning and mental development at school age (J. Simon, Trans.). In B. Simon & J. Simon (Eds.), *Educational psychology in the U.S.S.R.* (pp. 21-34). London: Routledge & Kegan Paul.

van den B., D. C. (1994). The Influence of Temperament and Mothering on Attachment and Exploration: An Experimental Manipulation of Sensitive Responsiveness among Lower-Class Mothers with Irritable Infants. *Child Development*, 65(5), 1457–1477. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00829.x>

Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(2), 101–124. <https://doi.org/10.1023/A:1021835728803>

Williams, P. (1980) Adolescent identification and academic achievement: reporting the awareness of similarity to role models, *Journal of Youth and Adolescence*, 9(4), 315–321.





Watabe, A. (2011). *The influence of parenting on children's academic achievement: Comparison between the United States and Japan*, 1–70.

Woolfolk, A.E. (1987). *Educational Psychology*, (3rd ed.). New Jersey: Simon and Schuster.

Woolfolk, R. C., & Woolfolk, A. E. (1979). Modifying the effect of the behavior modification label. *Behavior Therapy*, 10, 575-578

Wah, W. K., Azis, M. I., & Ruhai, R. (2016). *Perkembangan Kanak-Kanak* (2nd Edition). Oxford Fajar Snd. Bhd.

Yahaya, A., Ramli, J., Lin, W. M., & Muhammad, Z. (2006). Hubungan Tingkah Laku Keibubapaan dengan Penghargaan Kendiri di kalangan Remaja. *Jurnal Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia*, 36–46

Yahav, R., & Cohen, M. (2008). Evaluation of a cognitive-behavioral intervention for adolescents. *International Journal of Stress Management*, 15(2), 173-188. doi:10.1037/1072-5245.15.2.173

Yusof, F. (2015). *Hubungan gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi pelajar*. Kolej Universiti Insaniah.

Zebdi, R., & Petot, D. (2014). Contribution of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders questionnaire to the screening and diagnosis of school-age children's anxious disorders. *Evolution Psychiatrique*, 79(3), 503–512.

<https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2013.05.002>





UNIVERSITI
PENDIDIKAN
SULTAN IDRIS
اوپنورسیتی فئدئدئقن سلطئن ائدرئس

SULTAN IDRIS EDUCATION UNIVERSITY

UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS

35900 Tanjong Malim

Perak Darul Ridzuan, Malaysia

Tel : 605 450 5487 (Dekan), 450 5494, 450 5480, 450 5490, 450 5473

Fax : 605 459 4649

http://ips.upsi.edu.my

Email: ips@upsi.edu.my

Institut Pengajian Siswazah

Rujukan Tuan :

Rujukan Kami :

Tarikh

UPSII/IPS-3/475.5 Jilid 5 (148)

17 Mac 2017

18 Jamadilakhir 1438 H

Profesor Emeritus Dato' Dr. Aminah binti Ayob
Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia
Universiti Pendidikan Sultan Idris
35900 Tanjong Malim
Perak

YBhg.Prof./Prof.Madya/Dr./Tn./Pn.,

PELANTIKAN SEBAGAI PAKAR PENILAI (KESAHAN)

Dengan segala hormatnya perkara di atas adalah dirujuk.

2. Adalah dimaklumkan bahawa pelajar seperti butiran di bawah merupakan pelajar Program Pengajian Siswazah bagi Ijazah Sarjana Pendidikan (Pendidikan Awal Kanak-Kanak) di bawah seliaan Dr. Nor Aizal Akmal Binti Rohaizad, Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSII) :

Nama	: Siti Rahayu Binti Isha
No. Matrik	: M20152001880
Fakulti	: Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia
Tajuk Kajian	: Hubungan Antara Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Berpendidikan Tinggi Dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-kanak Tadika

3. Sehubungan itu, saya ingin memohon khidmat kepakaran YBhg.Prof./Prof.Madya/Dr./Tn./Pn. dalam membantu penyelidikan beliau supaya ia lebih signifikan dan relevan. Bersama-sama ini disertakan dokumen berkaitan untuk tindakan dan perhatian YBhg.Prof./Prof.Madya/Dr./Tn./Pn. selanjutnya. Sebarang pertanyaan atau kesulitan boleh menghubungi penyelidik di talian 0136261812 atau alamat e-mail ke cahayamatamakayah87@gmail.com.

Kerjasama dan kesudian pihak YBhg.Prof./Prof.Madya/Dr./Tn./Pn. berhubung perkara ini amatlah dihargai dan didahului dengan ucapan ribuan terima kasih.

Sekian.

"KOMITED MEMBAWA PERUBAHAN DALAM PENDIDIKAN"

Saya yang menjalankan tugas,

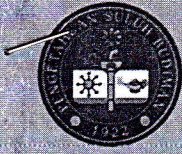
(PROFESOR DR. MAHZAN BIN ARSHAD)

Dekan

Institut Pengajian Siswazah

s.k. : Fail Pelajar - M20152001880

: Fail IPS - UPSII/IPS-3/475.5 Jilid 5 (148)



UNIVERSITI
PENDIDIKAN
SULTAN IDRIS
اوتونوميستي قنديديتن سلطان ادريس

SULTAN IDRIS EDUCATION UNIVERSITY

UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS

35900 Tanjong Malim
Perak Darul Ridzuan, Malaysia

Tel : 605 450 5487 (Dekan), 450 5494, 450 5480, 450 5490, 450 5473

Fax : 605 459 4649

http://ips.upsi.edu.my

Email : ips@upsi.edu.my

Institut Pengajian Siswazah

Rujukan Tuan :

Rujukan Kami :

Tarikh

UPSII/IPS-3/475.5 Jilid 5 (164)

29 Mac 2017

1 Rejab 1438 H

Profesor Madya Dr. Suppiah a/l Nachiappan
Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia
Universiti Pendidikan Sultan Idris
35900 Tanjong Malim
Perak

YBhg.Prof./Prof.Madya/Dr./Tn./Pn.,

PELANTIKAN SEBAGAI PAKAR PENILAI (KESAHAN)

Dengan segala hormatnya perkara di atas adalah dirujuk.

2. Adalah dimaklumkan bahawa pelajar seperti butiran di bawah merupakan pelajar Program Pengajian Siswazah bagi Ijazah Sarjana Pendidikan (Pendidikan Awal Kanak-Kanak) di bawah seliaan Dr. Nor Aizal Akmal Binti Rohaizad, Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI) :

Nama	: Siti Rahayu Binti Isna
No. Matrik	: M20152001880
Fakulti	: Fakulti Pendidikan dan Pembangunan Manusia
Tajuk Kajian	: Hubungan Antara Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Berpendidikan Tinggi Dengan Tahap Kecerdasan Emosi Kanak-kanak Tadika

3. Sehubungan itu, saya ingin memohon khidmat kepakaran YBhg.Prof./Prof.Madya/Dr./Tn./Pn. dalam membantu penyelidikan beliau supaya ia lebih signifikan dan relevan. Bersama-sama ini disertakan dokumen berkaitan untuk tindakan dan perhatian YBhg.Prof./Prof.Madya/Dr./Tn./Pn. selanjutnya. Sebarang pertanyaan atau kesulitan boleh menghubungi penyelidik di talian **0136261812** atau alamat e-mail ke **cahayamatamakayah87@gmail.com**.

Kerjasama dan kesudian pihak pihak YBhg.Prof./Prof.Madya/Dr./Tn./Pn. berhubung perkara ini amatlah dihargai dan didahului dengan ucapan ribuan terima kasih.

Sekian.

"KOMITED MEMBAWA PERUBAHAN DALAM PENDIDIKAN"

Saya yang menjalankan tugas,

(PROFESOR DR. MAHZAN BIN ARSHAD)

Dekan

Institut Pengajian Siswazah

s.k. : Fail Pelajar - M20152001880

: Fail IPS - UPSII/IPS-3/475.5 Jilid 5 (164)

Similarity Index	Similarity by Source	
24%	Internet Sources:	23%
	Publications:	1%
	Student Papers:	10%

Processed on 10-Jun-2017 16:08 MYT
ID: 822973082
Word Count: 29151

sources:

- 1 3% match (Internet from 20-Oct-2013)
http://www.penerbit.utm.my/bookchapterdoc/FP/bookchapter_fp31.pdf

- 2 2% match (Internet from 11-Jun-2016)
[http://studentsrepo.um.edu.my/5569/1/HAMIDAH_SULAIMAN_\(PHA04006\).pdf](http://studentsrepo.um.edu.my/5569/1/HAMIDAH_SULAIMAN_(PHA04006).pdf)

- 3 1% match (Internet from 24-May-2016)
<http://eprints.utm.my/54687/3/NorAizalAkmalRohaizadPEP2015CHAP1.pdf>

- 4 1% match (student papers from 02-Jan-2013)
[Submitted to Universiti Teknologi Malaysia on 2013-01-02](#)

- 5 1% match (Internet from 22-Nov-2015)
http://www.researchgate.net/publication/270566547_Gaya_Keibubapaan_dan_Hubungannya_dengan_Kemurungan_dalam_Kalangan_Rem

- 6 1% match (Internet from 11-Jul-2015)
<http://www.sainshumanika.utm.my/index.php/sainshumanika/article/download/198/197>

- 7 1% match (Internet from 29-Jan-2016)
http://eprints.uthm.edu.my/2721/1/B1_Fullpaper_194_Siti_Sarawati.pdf

- 8 1% match (Internet from 31-Oct-2013)
<http://fanaalba.blogspot.com/>

- 9 < 1% match (Internet from 04-Oct-2016)
<https://www.scribd.com/doc/134472657/Hubungan-Gaya-Keibubapaan-Dengan-Penghargaan-Kendiri-Pelajar-Sekolah>

- 10 < 1% match (Internet from 21-Nov-2014)
http://nuyuhashim259.blogspot.com/2011_06_01_archive.html

- 11 < 1% match (Internet from 22-Feb-2014)
http://studentsrepo.um.edu.my/3568/1/bab1-bab5_rujukan.pdf

- 12 < 1% match (Internet from 29-Aug-2016)
<https://es.scribd.com/doc/306593125/soalan-1-emosi>

- 13 < 1% match (Internet from 09-Jul-2016)
<https://pt.scribd.com/presentation/94493591/Kuliah-9-Teori-Kecerdasan-Psikologi-Pendidikan>

- 14 < 1% match (Internet from 25-May-2016)
<http://eprints.utm.my/5928/1/tesis.pdf>

- 15 < 1% match (Internet from 28-Feb-2012)
http://eprints.utm.my/6039/1/FULL_THESIS.pdf

- 16 < 1% match (Internet from 08-Jun-2017)
<https://www.scribd.com/document/262142760/EDU-3102-Teori-teori-Perkembangan-Sosial-emosi-Kanak-kanak-Erik-Erikson>

- 17 < 1% match (Internet from 04-Apr-2012)
<http://eprints.utm.my/5994/1/tesis.pdf>

- 18 < 1% match (Internet from 28-May-2016)
<http://www.readbag.com/eprints-utm-my-6302-1-bab-11>

- 19 < 1% match (Internet from 04-Jun-2012)
<http://eprints.utm.my/12172/1/IEPC-2011-1-005.pdf>

**BAHAGIAN A : DEMOGRAFI**

Arahan : Sila tandakan (/) dalam petak yang telah disediakan

A1 – UMUR KANAK-KANAK

1	6 TAHUN	
---	---------	--

A2 – JANTINA

1	PEREMPUAN	
2	LELAKI	

A3 – LATAR BELAKANG PENDIDIKAN (IBU BAPA)

1	IJAZAH	
2	IJAZAH SARJANA	
3	DOKTOR FALSAFAH	

A4 – JENIS PEKERJAAN (IBU BAPA)

1	KERAJAAN	
2	SWASTA	
3	PERSENDIRIAN	

**BAHAGIAN B : GAYA KEIBUBAAPAN**

Arahan : Sila tandakan (/) dalam petak yang telah disediakan.

Tidak	1
Ya	2

Rajah 1 : Petunjuk Skala Dikotomi

NO.	ITEM	2	1
		Ya	Tidak
B1	-	Ibu bapa saya tidak meluangkan masa apabila saya ingin bercerita.	
B2	-	Ibu bapa saya akan denda saya jika saya berkelakuan tidak baik.	
B3	+	Ibu bapa saya menggalakkan saya bercerita.	
B4	-	Ibu bapa saya akan marah kawan-kawan yang menyakiti saya.	
B5	+	Ibu bapa saya memenuhi segala permintaan saya.	
B6	+	Ibu bapa saya memuji saya setiap kali saya selesai melakukan sebarang aktiviti.	
B7	+	Ibu bapa saya membenarkan saya bermain permainan digital dengan telefon pintar.	





B8	-	Ibu bapa saya tidak peluk dan cium saya.		
B9	+	Ibu bapa saya sedih jika saya jatuh sakit.		
B10	+	Ibu bapa saya memujuk saya jika saya menangis.		
B11	-	Ibu bapa saya tidak akan marah jika saya menyakiti orang lain.		
B12	-	Ibu bapa saya akan mengambil barang permainan saya jika saya tidak mengikut arahan mereka.		
B13	-	Ibu bapa saya marah saya di hadapan orang lain jika saya melakukan kesalahan.		
B14	+	Ibu bapa saya memberitahu saya sebab yang jelas mengapa peraturan perlu dipatuhi.		
B15	+	Ibu bapa saya tidak suka marah saya kerana mereka takut saya merajuk.		
B16	-	Ibu bapa saya tidak ambil tahu apa yang saya belajar di tadika.		
B17	-	Ibu bapa saya pukul saya dengan rotan sebagai denda jika saya melakukan kesalahan.		
B18	+	Ibu bapa saya menegur saya dengan baik jika saya dilihat bergaduh dengan kawan-kawan.		
B19	+	Ibu bapa saya menyiapkan aktiviti tadika yang saya tidak tahu buat.		
B20	+	Ibu bapa saya akan menghadihkan saya barang permainan setiap kali mereka ingin meminta saya melakukan sesuatu.		
B21	+	Ibu bapa saya mengajar saya supaya saya dapat menyiapkan aktiviti yang saya tidak tahu buat.		
B22	-	Ibu bapa saya marah jika saya banyak sangat bermain.		
B23	-	Ibu bapa saya tidak tahu apa kesukaan saya.		
B24	-	Ibu bapa saya meminta saya membuat aktiviti dalam buku latihan supaya saya tidak banyak bermain.		
B25	-	Ibu bapa saya tidak menyiapkan saya untuk ke tadika.		
B26	+	Ibu bapa saya selalu peluk dan cium saya selalu.		
B27	+	Ibu bapa saya akan minta maaf jika mereka memukul saya.		
B28	-	Ibu bapa saya tidak benarkan saya keluar dari rumah untuk bermain jika saya tidak mendengar arahan mereka.		
B29	-	Ibu bapa saya selalu tidak ada di rumah.		
B30	+	Ibu bapa saya akan sediakan makanan yang baru sekiranya saya tidak suka makanan yang disediakan.		



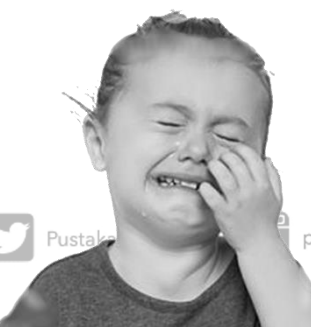





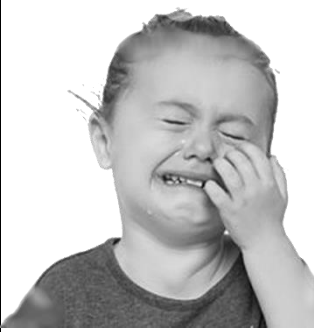





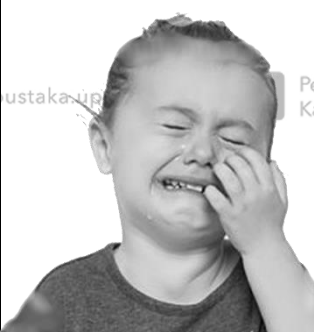





BAHAGIAN C : KECERDASAN EMOSI



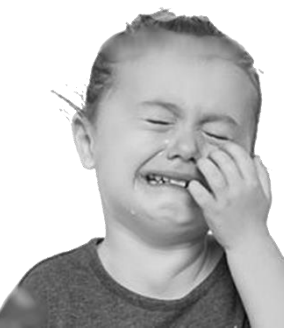








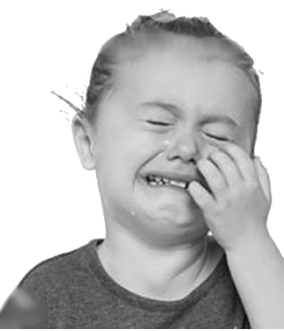
Arahan : Sila tandakan (/) dalam petak yang telah disediakan.





C1 – TAHU MENGENAL EMOSI

PETUNJUK				
				
Gembira	Sedih	Takut	Marah	Terkejut

C1A – Ujian melalui ekspresi wajah		
N o.	Item	Ekspresi Wajah
1	Menunjuk kan kepada gambar muka takut	  
2	Menunjuk kan kepada gambar muka terkejut	  

3	Menunjuk kan kepada gambar muka marah			
4	Menunjuk kan kepada gambar muka gembira			
5	Menunjuk kan kepada gambar muka sedih			
6	Menunjuk kan kepada gambar muka terkejut			

7	Menunjuk kan kepada gambar muka takut			
8	Menunjuk kan kepada gambar muka marah			
9	Menunjuk kan kepada gambar muka terkejut			
10	Menunjuk kan kepada gambar muka marah			

C1B : Ujian melalui penceritaan					
No.	Item	Gembira	Sedih	Marah	Takut
					
1 -	Dafi mempunyai seekor kucing. Dafi sangat sayang dengan kucingnya. Setiap hari Dafi akan bermain dengan kucingnya. Pada suatu hari, kucing Dafi hilang. Tunjukkan perasaan Dafi ketika itu.				
2 -	Ibu Sofea mengajak Sofea berjalan kaki ke kedai untuk membeli roti. Dalam perjalanan ke kedai, Sofea ternampak ada seekor anjing. Tunjukkan perasaan Sofea pada ketika itu.				
3 -	Ayah Faiz mengajak Faiz berjalan-jalan di Pasar Malam. Ketika sedang berjalan-jalan, tiba-tiba Faiz mendapati ayahnya tiada. Tunjukkan Perasaan Faiz ketika itu.				
4 +	Aza suka ikan. Pada suatu hari, ibu Aza mengajak Aza ke Taman. Taman itu ada sebuah kolam yang sangat cantik. Di dalam kolam itu, Aza dapat melihat pelbagai jenis ikan di situ. Tunjukkan perasaan Aza ketika itu.				



5 -	Rina ada anak patung yang cantik. Rina membawa anak patungnya ke tadika untuk bermain dengan kawan-kawan. Tiba-tiba, kawan rina telah mematahkan kepala anak patung itu. Tunjukkan perasaan Rina ketika itu.				
--------	--	--	--	--	--

Tidak	1
Ya	2

Rajah 2 : Petunjuk Skala Dikotomi

C2 – TAHU MEMAHAMI EMOSI

No.	Item	2	1
		Ya	Tidak
1	<p>Raihana bermain lumba lari di Taman Permainan dengan kawan karibnya. Tiba-tiba dia melihat kawan karibnya ingin membantunya. Apabila hendak berhenti berlari, Raihana secara tidak sengaja terlanggar kawannya lalu terjatuh dengan kuat.</p> <p>a) Adakah kawannya akan gembira apabila Raihana mahu membantunya?(+)</p> <p>b) Adakah kawannya akan marah apabila Raihana melanggarnya?(-)</p>		ptbupsi
2	<p>Bahagian 1</p> <p>Siti dan kucing kesayangannya sedang bermain bola di halaman rumahnya. Siti melemparkan bola terlalu jauh sehingga terkeluar dari kawasan halaman rumahnya. Kucing Siti berlari ke jalan untuk mendapatkan bola dan dilanggar oleh sebuah kereta.</p> <p>a) Adakah Siti akan berasa gembira kerana kucingnya dilanggar oleh sebuah kereta?(-)</p> <p>b) Adakah Siti akan berasa marah terhadap kucingnya kerana dilanggar kereta?(-)</p>		





	<p>Bahagian 2</p> <p>Pemandu kereta berhenti dan berlari ke arah kucing untuk memeriksa keadaannya. Kucing itu tidak cedera teruk tetapi kereta milik pemandu tersebut mempunyai kerosakan di hadapan.</p> <p>c) Adakah pemandu tersebut akan berasa sedih kerana terlanggar kucing itu?(+)</p> <p>d) Adakah pemandu akan berasa marah pada kucing tersebut kerana menyebabkan kerosakan pada keretanya?(-)</p>		
3	<p>Bahagian 1</p> <p>Azlan sedang bermain di taman permainan dan dia menyedari bahawa dia telah kehilangan jam tangannya. Dia mencari-cari jam tangannya tetapi tidak dijumpai.</p> <p>a) Adakah Azlan akan berasa sedih apabila dia kehilangan jam tangannya?(-)</p> <p>b) Adakah Azlan akan berasa gembira apabila dia tidak menjumpai jam tangannya?(-)</p> <p>Bahagian 2</p> <p>Kawan datang membantu Azlan mencari jam tangannya. Mereka bersama-sama mencari jam tangan tersebut di taman permainan. Kawan terjumpa jam tangan Azlan dan memulangkan kepada Azlan.</p> <p>c) Adakah Azlan akan marah apabila kawannya datang untuk membantu?(-)</p> <p>d) Adakah kawannya akan berasa gembira apabila mereka jumpa jam tangan Azlan?(+)</p>		

C3 – TAHU MENGAWAL EMOSI

No.	Item	2	1
		Ya	Tidak
1	<p>Anda sedang bermain bola sepak dengan kawan-kawan anda di taman permainan. Tiba-tiba kawan anda mengejek anda kerana tidak tahu menendang bola dengan betul dan ia benar-benar menyakitkan hati anda.</p> <p>a) Patutkah anda memberitahu kawan anda bahawa anda tidak suka apabila dia mengejek anda?(+)</p>		





	<p>b) Patutkah anda marah pada kawan yang mengejek anda?(-)</p> <p>c) Patutkah anda membalas ejekan yang sama kepada kawan anda agar dapat menyakitkan hati dia pula?(-)</p>		
2	<p>Anda ingin bermain bola, tetapi anda tidak dapat mencari bola anda. Anda menghabiskan masa yang lama mencarinya, dan kemudian anda melihat bola anda di bilik abang anda. Anda telah mengingatkan abang anda untuk tidak mengambil barang-barang kepunyaan anda tanpa bertanya terlebih dahulu.</p> <p>a) Patutkah anda marah pada abang anda kerana telah mengambil bola anda tanpa kebenaran?(-)</p> <p>b) Patutkah anda mengambil bola itu kembali?(-)</p> <p>c) Patutkah anda memberitahu abang anda bahawa dia boleh menggunakan bola itu jika dia meminta dengan baik kepada anda terlebih dahulu?(+)</p>		

**C4 – TAHU MENGGUNA EMOSI**

No.	Item	2	1
		Ya	Tidak
1	Kawan anda mendapat kasut baru dan berasa sangat gembira. Adakah anda berasa gembira untuk rakan anda?(+)		
2	Kawan anda dipukul oleh seseorang yang berbadan lebih besar. Adakah anda berasa sedih dengan situasi yang dilalui oleh kawan anda?(-)		
3	Seorang budak perempuan di tadika anda mahu bermain tetapi tiada seorang pun yang ingin bermain dengannya. Adakah anda berasa gembira dengan situasi yang dilalui oleh budak perempuan itu?(-)		
4	Seorang budak lelaki sedang menangis kerana dia sedih. Adakah anda berasa marah terhadap budak lelaki tersebut?(+)		
5	Seorang budak memukul seekor kucing. Adakah anda berasa sedih melihat kucing tersebut?(-)		
6	Kawan baik anda dimarahi oleh guru. Adakah anda akan berasa gembira?(-)		
7	Seorang budak lelaki berkeinginan bermain bola bersama anda dan kawan-kawan anda. Tetapi tidak ada seorang pun yang ingin mengajaknya. Adakah anda berasa sedih melihat situasi budak lelaki itu dan mengajaknya untuk bermain bersama-sama anda?(+)		

