

**PEMBINAAN MODEL KANDUNGAN KURIKULUM PENDIDIKAN
KEAMANAN BERASASKAN PELBAGAI BUDAYA
UNTUK KANAK-KANAK PRASEKOLAH**

NOOR AMY AFIZA BINTI MOHD YUSOF

**FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR**

2018

PEMBINAAN MODEL KANDUNGAN KURIKULUM PENDIDIKAN KEAMANAN
BERASASKAN PELBAGAI BUDAYA UNTUK
KANAK-KANAK PRASEKOLAH

NOOR AMY AFIZA BINTI MOHD YUSOF

TESIS DISERAHKAN SEBAGAI MEMENUHI KEPERLUAN BAGI
IJAZAH DOKTOR FALSAFAH

FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR

2018

UNIVERSITI MALAYA
PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Nama: NOOR AMY AFIZA BINTI MOHD YUSOF

No. Matrik: PHA 150042

Nama Ijazah: DOKTOR FALSAFAH

Tajuk Kertas Projek/Laporan Penyelidikan/Disertasi/Tesis (“Hasil Kerja ini”):

PEMBINAAN MODEL KANDUNGAN KURIKULUM PENDIDIKAN KEAMANAN BERASASKAN PELBAGAI BUDAYA UNTUK KANAK-KANAK PRASEKOLAH

Bidang Penyelidikan: KURIKULUM DAN TEKNOLOGI INSTRUKSIONAL Saya dengan sesungguhnya dan sebenarnya mengaku bahawa:

- (1) Saya adalah satu-satunya pengarang/penulis Hasil Kerja ini;
- (2) Hasil Kerja ini adalah asli;
- (3) Apa-apa penggunaan mana-mana hasil kerja yang mengandungi hakcipta telah dilakukan secara urusan yang wajar dan bagi maksud yang dibenarkan dan apa-apa petikan, ekstrak, rujukan atau pengeluaran semula daripada atau kepada mana-mana hasil kerja yang mengandungi hakcipta telah dinyatakan dengan sejasanya dan secukupnya dan satu pengiktirafan tajuk hasil kerja tersebut dan pengarang/penulisnya telah dilakukan di dalam Hasil Kerja ini;
- (4) Saya tidak mempunyai apa-apa pengetahuan sebenar atau patut semunasabahnya tahu bahawa penghasilan Hasil Kerja ini melanggar suatu hakcipta hasil kerja yang lain;
- (5) Saya dengan ini menyerahkan kesemua dan tiap-tiap hak yang terkandung di dalam hakcipta Hasil Kerja ini kepada Universiti Malaya (“UM”) yang seterusnya mula dari sekarang adalah tuan punya kepada hakcipta di dalam Hasil Kerja ini dan apa-apa pengeluaran semula atau penggunaan dalam apa jua bentuk atau dengan apa juga cara sekalipun adalah dilarang tanpa terlebih dahulu mendapat kebenaran bertulis dari UM;
- (6) Saya sedar sepenuhnya sekiranya dalam masa penghasilan Hasil Kerja ini saya telah melanggar suatu hakcipta hasil kerja yang lain sama ada dengan niat atau sebaliknya, saya boleh dikenakan tindakan undang-undang atau apa-apa tindakan lain sebagaimana yang diputuskan oleh UM.

Tandatangan Calon

Tarikh:

Diperbuat dan sesungguhnya diakui di hadapan,

Tandatangan Saksi

Tarikh:

Nama:

Jawatan:

ABSTRAK

Keamanan merupakan isu yang sering diperkatakan kebelakangan ini terutamanya yang melibatkan kepelbagaian budaya. Melalui pendidikan, keamanan dapat disampaikan kepada semua peringkat terutamanya kanak-kanak yang merupakan pewaris generasi akan datang. Kajian ini bertujuan untuk membina sebuah Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Kajian ini menggunakan kaedah kajian reka bentuk dan pembangunan yang diperkenalkan oleh Richey dan Klein (2007). Kajian ini dibahagikan kepada tiga fasa iaitu fasa analisis keperluan, fasa reka bentuk dan pembangunan serta fasa implementasi dan penilaian. Fasa analisis keperluan bertujuan bagi mendapatkan tahap keperluan 200 orang guru prasekolah terhadap pembinaan model dan isi kandungan model melalui soal selidik yang diedarkan. Fasa kedua bertujuan bagi mengumpulkan elemen melalui temu bual bersama enam orang pakar dan seterusnya membina model melalui kaedah *Nominal Group Technique* (NGT) dan *Interpretive Structural Modeling* (ISM) bersama lapan orang pakar yang dipilih. Fasa terakhir kajian bertujuan bagi mendapatkan nilai kesepakatan 50 orang pakar (guru prasekolah) terhadap kesesuaian dan kebolegunaan model melalui kaedah Fuzzy Delphi (FDM) berdasarkan soal selidik. Dapatan fasa pertama menunjukkan responden memerlukan pembinaan model dan isi kandungan model berdasarkan nilai min masing-masing iaitu 4.2879 dan 4.2480. Sebanyak 26 elemen telah dipersetujui oleh pakar terlibat bagi pembinaan model dalam fasa kedua. Dapatan fasa terakhir iaitu fasa implementasi dan penilaian pula menunjukkan pakar sepakat sangat setuju terhadap kesesuaian dan kebolegunaan model apabila nilai kesepakatan (*defuzzification*) yang diperolehi berada dalam julat 33.6 hingga 46.8. Model yang dihasilkan boleh dijadikan sebagai garis panduan dalam pembinaan

kajian lanjutan seperti pembinaan modul pendidikan keamanan, penambahbaikan kurikulum pendidikan terutamanya di Malaysia, penggunaan sampel berlainan, sektor pekerjaan berlainan dan kajian berbantuan teknologi seperti senario terkini pendidikan.

Universiti Malaya

**DEVELOPMENT OF A MULTICULTURAL-BASED CURRICULUM
CONTENT MODEL OF PEACE EDUCATION FOR PRESCHOOL
CHILDREN**

ABSTRACT

Peace is an issue that is often said recently, involving cultural diversity. Through education, peace can be delivered to all levels, especially children who are the next generation of heirs. The study aims to fabricate a multicultural-based curriculum content model of peace education for preschool children. This study uses the design and development research methods introduced by Richey and Klein (2007). The study is divided into three phases namely the needs analysis phase, the design and development phase also the implementation and evaluation phase. The objective of analysis phase is to obtain the level of need of 200 preschool teachers on the modeling and content of the model through the questionnaire distributed. The second phase was aimed at gathering elements through interviews with six experts and subsequently building models through the Nominal Group Technique (NGT) and Interpretive Structural Modeling (ISM) methodology with eight selected experts. The final phase of the study was aimed to obtain the value of the agreement of 50 experts (preschoolers) on the suitability and usability of the model through the Fuzzy Delphi Method (FDM) based on the questionnaire. The first phase findings showed that the respondents needed the development of the model and the content of the model based on the mean values of 4.2879 and 4.2480 respectively. A total of 26 elements have been agreed by experts involved in the construction of the model in the second phase. The final phase which is implement and assessment phase findings indicate that experts agree very much about the suitability and usability of the model when the

value of the defuzzification obtained is within the range of 33.6 to 46.8. The model developed can be used as guidelines in the development of advanced studies such as the development of peace education modules, enhancement of education curricula especially in Malaysia, the use of different samples, different sectors of work and technology-assisted studies such as the latest education scenario.

Universiti Malaya

PENGHARGAAN

Dengan nama Allah yang Maha Pemurah lagi Maha Penyayang. Segala puji-pujian bagi Allah S.W.T. serta selawat dan salam ke atas junjungan besar Nabi Muhammad S.A.W. Alhamdulillah, dengan izinNya penulisan tesis ini telah berjaya disiapkan.

Di kesempatan ini, saya ingin mengucapkan setinggi-tinggi penghargaan terima kasih kepada Prof. Dr. Saedah Siraj selaku penyelia utama dan Prof. Madya. Dr. Mariani Mohd Noor selaku penyelia bersama kepada kajian ini. Segala ilmu, nasihat, keprihatinan, tunjuk ajar dan bimbingan yang diberikan amat bermakna kepada saya. Sesungguhnya jasa dan pengorbanan mereka hanya Allah sahaja yang dapat membalasnya.

Seterusnya, ucapan ribuan terima kasih kepada suami tercinta, Azli bin Ariffin di atas sokongan, semangat, kesabaran dan pengorbanan yang telah diberikan sepanjang penyediaan tesis ini. Penghargaan juga kepada anak-anak tersayang, Shahreez Azran, Muhammad Miqhael, Putera Daiyan Imdad dan Puteri Dayana Iman yang sentiasa menjadi sumber inspirasi dalam menyiapkan tesis ini, jutaan terima kasih yang tidak terhingga buat kalian.

Terima kasih juga ditujukan khas buat kedua ibu bapa tersayang, ahli keluarga dan juga rakan-rakan yang telah membantu. Akhir sekali saya ucapkan ribuan terima kasih kepada semua pihak yang terlibat sama ada secara langsung dan tidak langsung dalam menyiapkan tesis ini. Sekian.

ISI KANDUNGAN

Muka surat

Borang Perakuan Keaslian Penulisan.....	ii
Abstrak	iii
<i>Abstract</i>	v
Penghargaan	vii
Isi Kandungan	viii
Senarai Rajah	xiii
Senarai Jadual	xiv
Senarai Ringkasan	xiii
Senarai Lampiran	xx

BAB I PENGENALAN

Pendahuluan.....	1
Latar Belakang.....	1
Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran.....	9
Penyataan Masalah.....	13
Objektif Kajian.....	22
Soalan Kajian.....	22
Rasional Kajian.....	23
Kepentingan Kajian.....	26
Batasan Kajian.....	28
Definisi Istilah.....	30
Kurikulum.....	30
Pendidikan Keamanan.....	31
Pelbagai Budaya.....	31
Kanak-kanak Prasekolah.....	32
Rumusan.....	32

BAB II SOROTAN KAJIAN

Pengenalan.....	34
Pendidikan Keamanan.....	35
Matlamat Pendidikan Keamanan dalam Pendidikan	37
Strategi Pelaksanaan Pendidikan Keamanan dalam Pendidikan.....	43
Pendidikan Keamanan bagi Kanak-kanak Prasekolah.....	47
Kandungan Kurikulum.....	51
Kandungan Kurikulum dalam Pendidikan.....	52
Kandungan Kurikulum dalam Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP).....	63
Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan untuk Kanak-kanak Prasekolah.....	69
Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan untuk Kanak-kanak Prasekolah dalam Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK).....	77
Pelbagai Budaya di Malaysia.....	82
Peranan Pelbagai Budaya dalam Pendidikan Prasekolah.....	92
Peranan Pelbagai Budaya dalam Prasekolah dari Aspek Kurikulum.....	94
Peranan Pelbagai Budaya dalam Prasekolah dari Aspek Pengajaran.....	97
Peranan Pelbagai Budaya dalam Prasekolah dari Aspek Kesepaduan.....	100
Kerangka Teoritikal.....	102
Reka Bentuk Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.....	106
Teori Ekologi Bronfrenbenner.....	108
Teori Perkembangan Kanak-kanak Vygotsky.....	123
Teori Perkembangan Kanak-kanak Piaget.....	130
Model Perkembangan Kurikulum Taba.....	137
Model Pendidikan Keamanan Alfonso.....	140
Nilai Diri dan Harga Diri.....	141
Menghargai Kepelbagaian.....	145
Rasa Kesaksamaan/Keadilan	147

Saling Berhubungan.....	148
Model Pelbagai Budaya Banks dan Banks.....	149
Pendekatan Sumbangan.....	149
Pendekatan Aditif.....	152
Pendekatan Transformasi.....	154
Pendekatan Tindakan Sosial.....	155
Pendekatan Campuran dan Gabungan.....	157
Kerangka Konseptual	158
Rumusan.....	163

BAB III METODOLOGI KAJIAN

Pengenalan.....	164
Metodologi Kajian.....	164
Fasa Pertama (Analisis Keperluan).....	165
Tujuan Fasa Pertama (Analisis Keperluan).....	165
Sampel Fasa Pertama (Analisis Keperluan).....	166
Instrumen Fasa Pertama (Analisis Keperluan).....	168
Prosedur Fasa Pertama (Analisis Keperluan)	173
Analisis Data Fasa Pertama (Analisis Keperluan).....	174
Fasa Kedua (Reka Bentuk dan Pembinaan).....	174
Tujuan Fasa Kedua (Reka Bentuk dan Pembinaan)	175
<i>Nominal Group Technique</i> (NGT).....	176
<i>Interpretive Structural Modeling</i> (ISM).....	178
Konsep <i>Interpretive Structural Modeling</i> (ISM).....	181
Proses <i>Interpretive Structural Modeling</i> (ISM).....	184
Prosedur Pelaksanaan <i>Interpretive Structural Modeling</i> (ISM).....	185
Sampel Fasa Kedua (Reka Bentuk dan Pembinaan)	193
Instrumen Fasa Kedua (Reka Bentuk dan Pembinaan).....	197
Fasa Ketiga (Implementasi dan Penilaian).....	198
Tujuan Fasa Ketiga (Implementasi dan Penilaian).....	198
Kaedah Fuzzy-Delphi (FDM)	201
Prosedur Kaedah Fuzzy-Delphi (FDM).....	204
Sampel Fasa Ketiga (Implementasi dan Penilaian).....	206

Instrumen Fasa Ketiga (Implementasi dan Penilaian).....	207
Prosedur Fasa Ketiga (Implementasi dan Penilaian)	208
Rumusan.....	211

BAB IV DAPATAN FASA SATU : ANALISIS KEPERLUAN

Pengenalan.....	212
Dapatan Kajian Analisis Keperluan.....	212
Kajian Rintis.....	213
Kajian Analisis Keperluan.....	214
Latar Belakang Responden.....	214
Keperluan Pembinaan Kandungan Kurikulum.....	217
Keperluan Isi Kandungan Kurikulum.....	222
Rumusan.....	244

BAB V DAPATAN FASA DUA : REKA BENTUK DAN PEMBINAAN MODEL

Pengenalan.....	246
Dapatan Temu Bual.....	247
Dapatan Fasa Pembinaan.....	252
Dapatan Langkah 1 : Keputusan daripada <i>Modified Nominal Group Techniques</i> (NGT).....	252
Dapatan Langkah 2 : Hubungan Frasa Kontekstual dan Frasa Perkaitan.....	258
Dapatan Langkah 3 dan 4 : Pembangunan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan.....	258
Dapatan Langkah 5 dan 6 : Pembentangan dan Ulasan Semula Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan.....	261
Dapatan Langkah 7 : Klasifikasi Elemen Berdasarkan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan.....	269
Dapatan Langkah 8 dan 9 : Analisis dan Interpretasi Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan.....	277
Rumusan.....	280

BAB VI DAPATAN FASA TIGA : IMPLEMENTASI DAN PENILAIAN MODEL

Pengenalan.....	282
Kajian Rintis.....	282
Dapatan Implementasi dan Penilaian Model.....	283
Latar Belakang Pakar.....	283
Laporan Analisis Kaedah Fuzzy Delphi (FDM).....	285
Kesesuaian Model.....	287
Kebolehgunaan Model.....	295
Rumusan.....	315

BAB VII RUMUSAN, PERBINCANGAN DAN CADANGAN

Pengenalan.....	317
Rumusan Kajian.....	317
Perbincangan dan Implikasi Kajian.....	321
Perbincangan Kajian.....	322
Perbincangan Dapatan Fasa Analisis Keperluan.....	322
Perbincangan Dapatan Fasa Reka Bentuk dan Pembinaan Model.....	330
Perbincangan Dapatan Fasa Implementasi dan Penilaian.....	334
Perbincangan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.....	337
Implikasi Kajian.....	352
Implikasi Teoritikal.....	352
Implikasi Metodologi.....	359
Implikasi Amalan.....	362
Cadangan Kajian Lanjutan.....	367
Penutup.....	370
RUJUKAN.....	372
LAMPIRAN.....	403

SENARAI RAJAH

Rajah 1.1	Kerangka Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan.....	12
Rajah 2.1	Kerangka Teoritikal Pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.....	103
Rajah 2.2	Carta Alir Penggunaan Teori dan Model.....	107
Rajah 2.3	Teori Ekologi Bronfenbrenner.....	109
Rajah 2.4	Model Pendidikan Keamanan Alfonso.....	141
Rajah 2.5	Kerangka Reka Bentuk dan Pembinaan Kajian.....	159
Rajah 2.6	Kerangka Konseptual Kajian.....	162
Rajah 3.1	Gambaran Konseptual ISM.....	181
Rajah 3.2	Langkah Asas Pelaksanaan Efektif ISM.....	182
Rajah 3.3	Contoh Diagraf dengan Kitaran.....	183
Rajah 3.4	Contoh Matrik Jangkauan.....	184
Rajah 3.5	Carta Aliran Pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.....	186
Rajah 3.6	Carta Aliran Sesi <i>Nominal Group Technique</i>	189
Rajah 5.1	Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah Berdasarkan Kepada <i>Interpretive Structural Modeling (ISM)</i>	260
Rajah 5.2	Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah (Ubahsuai).....	265
Rajah 5.3	Model Akhir.....	268
Rajah 5.4	Matrik Kuasa Memandu-Kebergantungan bagi Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya Untuk Kanak-kanak Prasekolah.....	278
Rajah 6.1	Julat Kesepakatan Pakar.....	286

SENARAI JADUAL

Jadual 2.1	Pecahan Penduduk Malaysia Mengikut Kaum.....	84
Jadual 3.1	Senarai Bilangan Pakar Mengikut Kaedah.....	196
Jadual 3.2	Pembolehubah Linguistik 7 Skala.....	205
Jadual 3.3	Matriks Pelaksanaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan.....	209
Jadual 3.4	Matriks Pelaksanaan Kajian.....	211
Jadual 4.1	Nilai <i>Cronbach Alpha</i> Kajian Rintis Analisis Keperluan.....	213
Jadual 4.2	Jantina Responden.....	214
Jadual 4.3	Umur Responden.....	215
Jadual 4.4	Akademik Responden.....	215
Jadual 4.5	Pengalaman Mengajar Responden.....	216
Jadual 4.6	Lokasi Sekolah Responden.....	216
Jadual 4.7	Penerapan Konsep Pendidikan Keamanan Perlukan Kurikulum yang Lengkap Sebagai Panduan (Item B1).....	217
Jadual 4.8	Keperluan Panduan untuk Mengajar Pendidikan Keamanan Kepada Kanak-kanak (Item B2).....	218
Jadual 4.9	Pendidikan Keamanan untuk Kanak-kanak Mempunyai Proses Tertentu (Item B3).....	218
Jadual 4.10	Keperluan Bimbingan dalam Proses Mengajar Pendidikan Keamanan kepada Kanak-kanak (Item B4).....	219
Jadual 4.11	Kanak-kanak Perlu Dibimbing dengan Betul bagi Menjadikan Mereka Individu yang Aman dan Seimbang (Item B5).....	220
Jadual 4.12	Proses Menjadikan Kanak-kanak Individu yang Aman dan Seimbang Perlu Berasaskan kepada Kandungan Kurikulum yang Sesuai (Item B6).....	220
Jadual 4.13	Keperluan Pembinaan Satu Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah bagi Membantu Guru dalam Pengajaran (Item B7).....	221
Jadual 4.14	Min Keseluruhan Konstruk Keperluan Pembinaan.....	222
Jadual 4.15	Kefahaman tentang Pendidikan Keamanan Perlu Diterapkan dalam Pembelajaran Kanak-kanak (Item C1).....	223

Jadual 4.16	Kepentingan Pendidikan Keamanan dalam Pembelajaran Kanak-kanak (Item C2).....	224
Jadual 4.17	Kepentingan Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya dalam Pembelajaran Kanak-kanak (Item C3).....	224
Jadual 4.18	Kepentingan Pengetahuan dalam Membina Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah (Item C4).....	225
Jadual 4.19	Kepentingan Kemahiran dalam Membina Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah (Item C5).....	226
Jadual 4.20	Kepentingan Nilai dalam Membina Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah (Item C6).....	227
Jadual 4.21	Kepentingan Sikap dalam Membina Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah (Item C7).....	228
Jadual 4.22	Kefahaman tentang Budaya Keamanan dan Tiada Keganasan Perlu Diterap dalam Diri Kanak-kanak Prasekolah (Item C8).....	229
Jadual 4.23	Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya Boleh Menyediakan Kanak-kanak yang Aman dan Seimbang (Item C9).....	229
Jadual 4.24	Konsep Keamanan Perlu Diterapkan Dari Usia Muda (Item C10).....	230
Jadual 4.25	Kemahiran untuk Keamanan Hanya Boleh Dipelajari dan Disempurnakan Melalui Amalan (Item C11).....	231
Jadual 4.26	Pendidikan Keamanan Merupakan Pembelajaran Seumur Hidup Dan Perlu Bermula Dari Kanak-kanak (Item C12).....	231
Jadual 4.27	Pendidikan Keamanan Perlu Berasaskan Pelbagai Budaya dalam Konteks Negara Malaysia yang Berbilang Kaum (Item C13).....	232
Jadual 4.28	Pendidikan Keamanan Sebagai Proses Menggalakkan Pengetahuan, Kemahiran, Sikap dan Nilai dalam Diri Kanak-kanak (Item C14).....	233
Jadual 4.29	Konsep Keamanan Perlu Diterapkan Melalui Pendidikan (Item C15).....	233
Jadual 4.30	Konsep Keamanan di Malaysia Perlu Berasaskan Pelbagai Budaya (Item C16).....	234

Jadual 4.31	Pengetahuan Tentang Keamanan Dapat Mengembangkan Kemahiran Berfikir Secara Kritial, Analitikal dan Analogikal (Item C17).....	234
Jadual 4.32	Pendidikan Keamanan Dapat Menyediakan Kanak-kanak yang Seimbang (Item C18).....	235
Jadual 4.33	Pendidikan Keamanan Dapat Membina Kemahiran Sosial yang Positif (Item C19).....	236
Jadual 4.34	Pendidikan Keamanan Dapat Memupuk Keupayaan Peningkatan Peribadi dan Masyarakat Masa Depan (Item C20).....	236
Jadual 4.35	Pendidikan Keamanan Harus Menjadi Tunjang untuk Meningkatkan Hubungan Manusia (Item C21).....	237
Jadual 4.36	Pendidikan Keamanan di Peringkat Prasekolah Dapat Melahirkan Masa Depan yang Selamat dan Makmur (Item C22).....	237
Jadual 4.37	Pendidikan Keamanan dalam Bilik Darjah Dapat Melengkapkan Kanak-kanak dengan Pengetahuan dan Sikap yang Diperlukan (Item C23).....	238
Jadual 4.38	Pendidikan Keamanan Dapat Meningkatkan Kesejahteraan Sosial Terutamanya yang Melibatkan Pelbagai Budaya (Item C24).....	239
Jadual 4.39	Kefahaman Tentang Pendidikan Keamanan untuk Menghasilkan Sifat Saling Kebergantungan antara Manusia dan Alam Semula Jadi (Item C25).....	239
Jadual 4.40	Pendidikan Keamanan Dapat Memulihkan Masyarakat (Item C26).....	240
Jadual 4.41	Pendidikan Keamanan Adalah Paling Berkesan Apabila Kemahiran Keamanan dan Penyelesaian Konflik Dipelajari Secara Aktif dan Dimodelkan dalam Persekitaran Prasekolah (Item C27).....	241
Jadual 4.42	Kepentingan Peranan Guru dalam Mencapai Nilai-nilai Keamanan (Item C28).....	241
Jadual 4.43	Guru Berupaya untuk Memupuk Interaksi Sosial yang Positif dalam Kalangan Kanak-kanak (Item C29).....	242
Jadual 4.44	Guru Merupakan Individu yang Bertanggungjawab Bagi Membantu Mencapai Objektif Pendidikan Keamanan Kanak-kanak Prasekolah Selain Ibu Bapa (Item C30).....	243
Jadual 4.45	Min Keseluruhan Konstruksi Keperluan Isi Kandungan.....	243
Jadual 5.1	Kedudukan dan Keutamaan Elemen Berdasarkan NGT.....	254

Jadual 5.2	Senarai Elemen Mengikut Kedudukan.....	257
Jadual 5.3	Matrik Capaian Terakhir.....	271
Jadual 5.4	Kelompok Elemen Mengikut Kuasa Memandu.....	272
Jadual 5.5	Kelompok Elemen Mengikut Kuasa Kebergantungan.....	272
Jadual 5.6	Pembahagian Matrik Capaian.....	273
Jadual 5.7	Aras Pembahagian Matrik Capaian.....	276
Jadual 6.1	Nilai <i>Cronbach Alpha</i> Kajian Rintis Penilaian.....	282
Jadual 6.2	Jantina Pakar.....	284
Jadual 6.3	Kelayakan Akademik Pakar.....	284
Jadual 6.4	Tempoh Pengalaman Mengajar Pakar.....	285
Jadual 6.5	Nilai <i>Threshold</i> (d) Kesesuaian Model (Item 1 hingga 13).....	288
Jadual 6.6	Nilai <i>Threshold</i> (d) Kesesuaian Model (Item 14 hingga 26).....	290
Jadual 6.7	Peratusan Kesepakatan Pakar Kesesuaian Model.....	293
Jadual 6.8	Nilai <i>Defuzzification</i> Kesesuaian Model.....	294
Jadual 6.9	Nilai <i>Threshold</i> (d) Kebolehgunaan Elemen.....	296
Jadual 6.10	Peratusan Kesepakatan Pakar Kebolehgunaan Elemen.....	297
Jadual 6.11	Nilai <i>Defuzzification</i> Kebolehgunaan Elemen.....	298
Jadual 6.12	Nilai <i>Threshold</i> (d) Kebolehgunaan Klasifikasi Elemen.....	300
Jadual 6.13	Peratusan Kesepakatan Pakar Kebolehgunaan Klasifikasi Elemen.....	302
Jadual 6.14	Nilai <i>Defuzzification</i> Kebolehgunaan Klasifikasi Elemen.....	303
Jadual 6.15	Nilai <i>Threshold</i> (d) Kebolehgunaan Senarai Elemen.....	304
Jadual 6.16	Peratusan Kesepakatan Pakar Kebolehgunaan Senarai Elemen.....	306
Jadual 6.17	Nilai <i>Defuzzification</i> Kebolehgunaan Senarai Elemen.....	307
Jadual 6.18	Nilai <i>Threshold</i> (d) Kebolehgunaan Hubungan Antara Elemen.....	308
Jadual 6.19	Peratusan Kesepakatan Pakar Kebolehgunaan Hubungan Antara Elemen.....	310
Jadual 6.20	Nilai <i>Defuzzification</i> Kebolehgunaan Hubungan Antara Elemen...	311
Jadual 6.21	Nilai <i>Threshold</i> (d) Kebolehgunaan Model.....	312
Jadual 6.22	Peratusan Kesepakatan Pakar Kebolehgunaan Model.....	314
Jadual 6.23	Nilai <i>Defuzzification</i> Kebolehgunaan Model.....	315

SENARAI RINGKASAN

UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
PBB	Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu
RRJP1	Rangka Rancangan Jangka panjang Pertama
RRJP2	Rangka Rancangan Jangka panjang Kedua
KBSR	Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah
KBSM	Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah
KSPK	Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan
PPPM	Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia
DSKP	Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran
SMKP	Sistem Maklumat Prasekolah Kebangsaan
DFCSF	<i>Department for Children, Schools and Families</i>
ACEI	<i>Association for Childhood Education International</i>
CEASE	<i>Concerned Educators Allied for a Safe Environment</i>
NAEYC	<i>National Association for the Education of Young Children</i>
GTP1	Gelombang Transformasi Pendidikan 1
GTP2	Gelombang Transformasi Pendidikan 2
ABP	Amalan Bersesuaian Perkembangan
EMK	Elemen Merentas Kurikulum
OMEP	<i>World Organization for Early Childhood Education</i>
ICT	<i>Information and communications technology</i>
ZPD	<i>Zone of Proximal Development</i>
MKO	<i>More Knowledgeable Other</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
ISM	<i>Interpretive Structural Modeling</i>
NGT	<i>Nominal Group Technique</i>
SSIM	<i>Structural Self-Interaction Matrix</i>
GEIS	<i>Global Epidemiology and Infections System</i>
ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
FDM	<i>Fuzzy Delphi Method</i>
WEF	<i>World Economic Forum</i>

CDC	<i>Curriculum Development Council</i>
IPAR	<i>Institute of Personality Assessment and Research</i>
RAND	<i>Research and Development Corporation</i>
WBI	<i>World Bank Institute</i>
ABM	Alat Bantu Mengajar
DDR	<i>Design and Development Research</i>
KM	Kuasa Memandu
KK	Kuasa Kebergantungan
E	Elemen
SPM	Sijil Pelajaran Malaysia
MOE	Ministry of Education
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
BPK	Bahagian Pembangunan Kurikulum

Universiti Malaysia

SENARAI LAMPIRAN

Lampiran A

Lampiran B

Lampiran C

Lampiran D

Lampiran E

Universiti Malaya

BAB 1 PENGENALAN

Pendahuluan

Bab ini menjelaskan mengenai kajian Pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Perkara yang dibincangkan dalam bab ini merangkumi latar belakang kajian, pernyataan masalah, objektif kajian, soalan kajian, rasional kajian, kepentingan kajian, batasan kajian, definisi istilah dan rumusan bab.

Latar Belakang

Pendidikan adalah kunci dalam menyatukan sesebuah negara dan menjadikan manusia lebih rapat antara satu sama lain. Melalui pendidikan juga, setiap anggota masyarakat akan mengetahui, memahami, mengamal dan menilai erti kehidupan berkelompok dan bermasyarakat. Kesepaduan, keharmonian dan keamanan akan terserlah setelah setiap individu secara sedar atau tidak sedar memainkan peranan sebagai sebenar-benar anggota mengikut keperluan, kedudukan dan kapasiti masing-masing. Jika tidak, berlakulah keadaan di banyak bahagian dunia masa kini, ramai ahli dan masyarakat menderita akibat situasi salah faham, konflik, kekerasan, penindasan dan peperangan yang berlaku. Sebahagian daripada mereka ini berasa tidak selamat dan saling tidak mempercayai sesama sendiri sama ada sesama jiran, dalam kelompok atau komuniti, dalam negara dan antara negara. Namun, situasi dan keruwetan yang semakin membimbangkan dan mencabar ini bukanlah tiada jalan penyelesaian. Oleh itu, pendidikan perlulah diiktiraf sebagai elemen penting dalam menyumbang kepada pembinaan budaya keamanan dalam kalangan masyarakat sejagat (Alfonso, 2014).

Pendidikan merupakan institusi atau platform yang menyediakan kerangka yang menyeluruh dan konsisten lagi dominan dalam membentuk jiwa, jati diri dan sikap, tingkah-laku, saling berhubungan dan sebagainya untuk semua lapisan masyarakat, semua etnik dan kaum, semua nusa dan bangsa, semua negeri dan negara. Dalam resolusi yang diterima pakai pada tahun 2004 (EI Resolusi Pendidikan untuk Keamanan), organisasi ahli EI berikrar untuk menggalakkan pendidikan keamanan dan pembelajaran antara budaya sebagai penawar terbaik kepada fenomena perkauman dan fundamentalis. Ini bagi mengelakkan konflik sosial dan memberi bantuan kepada usaha mengelak keganasan sosial. Pada tahun 2007 juga, pertubuhan guru telah dijemput untuk sama-sama terlibat membantu menggalakkan tingkah laku yang aman dalam persekitaran sekolah melalui penyelesaian pertikaian dan pengantaraan rakan sebaya.

Pelajaran ini bukan sahaja untuk diajar di dalam kelas malah untuk persediaan kehidupan luar yang memberi kuasa kepada individu untuk mencapai sebuah masyarakat yang adil yang mana semua hak asasi manusia diungguli, dihargai dan dihormati. Untuk itu, kandungan kurikulum wajar mencakupi semua elemen manusia dan kemanusiaan serta masyarakat dan kemasyarakatannya. Pendidikan keamanan juga perlu ada dalam kandungan semua kurikulum di setiap peringkat dalam sistem pendidikan. Pendidikan keamanan perlu diperluaskan kepada semua pelajar, termasuk pelarian dan kanak-kanak asing, kanak-kanak daripada golongan minoriti dan orang kurang upaya dengan objektif untuk mempromosikan peluang yang sama melalui pendidikan (EI Resolusi Pendidikan, 2004).

Pendidikan keamanan adalah merupakan komponen penting dalam pendidikan asas yang berkualiti. UNICEF (1999) mentakrifkan pendidikan keamanan sebagai proses menggalakkan pengetahuan, kemahiran, sikap dan nilai-nilai yang diperlukan untuk membawa perubahan tingkah laku. Ini akan membolehkan golongan kanak-kanak, belia dan orang dewasa untuk mengelakkan struktur konflik dan keganasan. Seterusnya menyelesaikan konflik secara aman sekaligus dapat mewujudkan keadaan kondusif kepada keamanan, sama ada pada intrapersonal, interpersonal, antara kumpulan, peringkat kebangsaan mahupun antarabangsa.

Terdapat banyak deklarasasi yang dikeluarkan oleh Persatuan Bangsa-bangsa Bersatu (PBB) tentang kepentingan pendidikan keamanan (Page, 2008). Ban Ki Moon, Setiausaha Agung PBB telah mendedikasikan Hari Keamanan Antarabangsa 2013 untuk pendidikan keamanan dalam usaha memfokuskan semula minda dan pembiayaan kepada pendidikan keamanan dalam mencapai budaya yang aman (Hsu, Moffat, Weinfurter & Schwartz, 2015; Wikipedia, 2015; Vlok, 2012). Koichiro Matsuura (Ketua Pengarah UNESCO) pula telah menulis pendidikan keamanan sebagai mempunyai kepentingan asas kepada misi UNESCO dan Pertubuhan Bangsa-bangsa Bersatu (Matsuura, 2008).

Pendidikan keamanan sebagai hak adalah sesuatu yang kini semakin ditekankan oleh penyelidik keamanan seperti Betty Reardon (2018, 1997) dan Douglas Roche (2014, 1997). Ian Harris dan John Synnott (2002) pula menyifatkan pendidikan keamanan sebagai satu siri pertemuan pengajaran yang diperoleh daripada keinginan untuk keamanan, alternatif tanpa kekerasan untuk mengurus konflik, dan kemahiran untuk analisis kritikal tentang perkiraan struktur yang menghasilkan dan menghalalkan ketidakadilan dan ketidakseimbangan (Munter, McKinley & Sarabia, 2012).

James Page (2008) pula mencadangkan bahawa pendidikan keamanan boleh dianggap sebagai menggalakkan komitmen kepada keamanan sebagai satu bentuk pelupusan dan peningkatan keyakinan individu sebagai agen keamanan, seperti memberitahu pelajar tentang akibat ketidakadilan sosial dan peperangan, nilai struktur dan bekerja untuk menegakkan atau membangunkan struktur sosial, menggalakkan pelajar untuk mencintai dunia dan membayangkan masa depan yang aman, serta menjaga pelajar dan menggalakkan pelajar untuk menjaga orang lain.

Menurut James Page (2008) lagi, rasional untuk pendidikan keamanan mungkin terletak dalam etika kuasa, etika *consequentialist*, etika politik konservatif, etika estetika dan etika penjagaan.

Kebanyakan perbincangan mengenai peranan budaya dalam pembangunan dilihat sebagai perangkap purba, jerebu mistik, atau sumber hegemoni kuasa. Ini belum terbukti sangat berguna sebagai panduan untuk tindakan orang ramai (Walton & Rao, 2004). Belakangan ini, pemikiran pembangunan telah tiba di sebuah persimpangan yang menarik. Dalam dunia akademik, ahli ekonomi bergelut dengan model tentang bagaimana faktor sosial dan budaya membentuk tingkah laku manusia. Ahli antropologi akademik telah sekian lama bergelut dengan persoalan keperluan budaya untuk bergerak di luar kritikan ke arah antropologi yang lebih memudahkan (Sillitoe, 1998).

Begitu juga dalam polisi dunia sekarang, budaya semakin dilihat sebagai perkara biasa, sebagai fakta mudah untuk membentuk kehidupan sama seperti ekonomi atau politik yang menyumbang kepada proses pembangunan. Tetapi masih terdapat beberapa kekeliruan tentang bagaimana ia penting (Walton & Rao, 2004).

Malaysia merupakan sebuah negara yang terdiri daripada pelbagai budaya, bangsa, agama dan kepercayaan. Perpaduan merupakan asas yang penting bagi membentuk sebuah negara yang aman dan maju. Dalam konteks Malaysia, konsep perpaduan dalam mencapai negara maju telah lama diterapkan.

Matlamat penubuhan dan kemerdekaan negara adalah berteraskan keamanan dan perpaduan kaum dalam mengejar, membangun dan memajukan negara seiring dengan kemajuan dunia. Malaysia merancang program pembangunan dan kemajuan melalui beberapa rancangan. Bermula dengan Rangka Rancangan Jangka Panjang Pertama (RRJP1) merangkumi Rancangan Malaya 1 (1957-1960), Rancangan Malaya 2 (1960-1965) dan Rancangan Malaysia Pertama (1965-1970) yang berusaha bersungguh-sungguh memastikan perpaduan dan keamanan digapai. Di dalam RRJP 1 ini, elemen pendidikan menjadi asas utama sehingga pembangunan negara berjalan dengan agak lancar. Sistem dan dasar pendidikan bergerak melalui Akta Pelajaran 1961 yang didasari Penyata Razak 1956 dan Penyata Rahman Talib 1960. Begitu juga dengan Rangka Rancangan Jangka Panjang Kedua (RRJP2) yang mencakupi Rancangan Malaysia Kedua (1971-1975), Rancangan Malaysia Ketiga (1976-1980), Rancangan Malaysia Keempat (1981-1985) dan Rancangan Malaysia Kelima (1986-1990). Bersama rancangan pembangunan ini diketengahkan juga Dasar Ekonomi Baharu yang menegaskan dua asas utama iaitu pembasmian kemiskinan tanpa mengira kaum dan penyusunan semula kaum. Tujuan pokoknya adalah untuk mengurangkan segala bentuk perbezaan sama ada politik, ekonomi, budaya, agama dan tempat tinggal. Ini adalah elemen penting perpaduan dan keamanan. Selaras dengan pembangunan ekonomi, bidang pendidikan juga mengalami pengubahsuaian dan penambahbaikan. Akta Pelajaran dikaji, dinilai, diubahsuai dan dibaiki melalui Laporan Kabinet Mengenai Kajian Akta Pendidikan 1976, pimpinan Menteri

Pelajaran ketika itu, Dato' Seri Dr Mahathir bin Mohamed. Hasilnya, beberapa perubahan telah dilakukan seperti Kurikulum Baharu (Bersepadu) Sekolah Rendah (KBSR) dan Kurikulum Baharu (Bersepadu) Sekolah Menengah (KBSM). Semuanya menitikberatkan perpaduan dan keamanan.

Keadaan yang sama dapat dilihat dalam Rukunegara, Wawasan 2020 dan yang terbaharu konsep 1 Malaysia. Rukunegara merupakan ideologi kebangsaan Malaysia. Rukun negara telah dibentuk pada 31 Ogos 1970 oleh Majlis Gerakan Negara iaitu setahun selepas berlakunya tragedi 13 Mei 1969 yang menghancurkan perpaduan dan ketenteraman negara (Wikipedia, 2016; Mujibu, Badrul, Azlan, Zaherawati, Nazni, Jennifah & Mahazril, 2012). Prinsip kelima Rukunegara iaitu kesopanan dan kesusilaan menekankan perkembangan personaliti dan tingkah laku seseorang rakyat.

Wawasan 2020 telah diperkenalkan pada tahun 1991 oleh Perdana Menteri ketika itu iaitu Dato' Seri Dr Mahathir bin Mohamed. Objektif utama penubuhan wawasan 2020 adalah untuk menjadi negara maju menjelang tahun 2020 dengan acuan sendiri. Wawasan 2020 menggariskan sembilan (9) cabaran strategik sebagai kunci kepada pencapaian berkenaan. Sembilan cabaran berkenaan adalah seperti berikut (Unit Perancang Ekonomi, 1991):

1. Pertama : mewujudkan negara Malaysia bersatu yang mempunyai matlamat yang serupa dan dikongsi bersama. Ia mesti menjadi negara yang aman, berintegrasi di peringkat wilayah dan kaum, hidup dalam harmoni, bekerjasama sepenuhnya, secara adil dan didokong oleh satu bangsa Malaysia yang mempunyai kesetiaan politik dan dedikasi kepada negara;

2. Kedua : mewujudkan masyarakat yang berjiwa bebas, tenteram dan maju dengan keyakinan terhadap diri sendiri, bangga dengan apa yang dicapai serta gagah menghadapi pelbagai masalah. Masyarakat Malaysia ini mesti dapat dikenali melalui usaha mencapai kecemerlangan, sedar semua kemampuannya, tidak mengalah kepada sesiapa, dan dihormati oleh rakyat negara lain;
3. Ketiga : mewujudkan dan membangunkan masyarakat demokratik yang matang, mengamalkan satu bentuk persefahaman yang matang, demokrasi Malaysia berasaskan masyarakat yang boleh menjadi contoh kepada banyak negara membangun;
4. Keempat : mewujudkan masyarakat yang sepenuhnya bermoral dan beretika, yang mana warganegaranya kukuh dalam nilai agama, dan kejiwaan dan didorong oleh tahap etika paling tinggi;
5. Kelima : mewujudkan masyarakat liberal dan bertolak ansur, rakyat pelbagai kaum bebas mengamalkan adat, kebudayaan dan kepercayaan agama masing-masing dan pada masa yang sama, meletakkan kesetiaan mereka kepada satu negara;
6. Keenam : mewujudkan masyarakat saintifik dan progresif, mempunyai daya perubahan tinggi dan memandang ke depan, yang bukan sahaja menjadi pengguna teknologi tetapi juga menyumbang kepada tamadun saintifik dan teknologi masa depan;
7. Ketujuh : mewujudkan masyarakat penyayang dan budaya menyayangi, iaitu sistem sosial yang mana kepentingan masyarakat lebih utama daripada diri sendiri dan kebajikan insan tidak berkisar kepada negara atau individu tetapi di sekeliling sistem kekeluarganya yang kukuh;

8. Kelapan : pengagihan kekayaan negara secara adil dan saksama di mana wujud perkongsian sepenuhnya bagi setiap rakyat dalam perkembangan ekonomi. Masyarakat sedemikian tidak akan wujud jika masih ada pengenalan kaum berdasarkan fungsi ekonomi, dan kesemua kemunduran ekonomi berdasarkan kaum; dan
9. Kesembilan : mewujudkan masyarakat makmur yang mempunyai ekonomi bersaing, dinamik, giat dan kental

Berdasarkan kepada sembilan cabaran yang digariskan, tujuh daripadanya menekankan aspek perpaduan dan keamanan sebagai satu rumpun bagi mencapai negara maju menjelang tahun 2020.

Konsep 1 Malaysia pula telah diperkenalkan oleh Dato' Sri Mohd Najib bin Tun Hj Abd Razak pada 16 September 2010. Konsep ini mempunyai hala tuju yang sangat jelas. Konsep ini menekankan betapa pentingnya perpaduan negara dalam kalangan rakyatnya yang berbilang bangsa, latar belakang dan kepercayaan agama demi kesejahteraan semua di masa hadapan. Untuk mencapai matlamat ini, nilai-nilai aspirasi yang seharusnya mendasari cara hidup rakyat Malaysia diperlukan. Walaupun nilai-nilai ini telah lama dipupuk, ia harus diketengahkan demi memacu negara ke arah masa depan yang lebih utuh. Nilai-nilai itu berteraskan kepada budaya kecemerlangan, ketabahan, kerendahan diri, penerimaan, kesetiaan, meritokrasi, pendidikan dan integriti (1 Malaysia, 2016).

Dalam menerapkan keamanan dalam pendidikan, penggunaan kurikulum yang bersesuaian dengan kumpulan sasaran perlu digunakan sebagai panduan. Kajian ini telah menggunakan Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) yang telah digunakan bermula tahun 2017.

Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP). Perkembangan dan pertumbuhan pesat berlaku dalam diri individu kanak-kanak pada usia enam tahun pertama (Julaihi, 2010). Melalui pendidikan dan asuhan yang betul dan sesuai, minda kanak-kanak dapat dirangsang, sikap dan emosi positif dapat dibina, serta kreativiti dan pemikiran kritikal dapat dijana. Ini dapat menyediakan kanak-kanak yang berkembang secara holistik supaya menjadi insan yang bersedia untuk menghadapi masa depan. Oleh kerana pendidikan awal ini penting, maka prasekolah telah dimasukkan dalam sistem pendidikan semenjak tahun 1996 seperti digarapkan oleh Akta Pendidikan 1996.

Kurikulum merupakan elemen terpenting dalam sistem pendidikan. Ia merupakan nadi kepada sistem pendidikan yang mencorakkan generasi akan datang (Mariani, 2016). Menurut beliau lagi, bagi menjana suatu sistem pendidikan yang berkualiti, kurikulum perlu bersifat dinamik dan relevan dengan kehendak semasa mahupun keperluan masa hadapan. Malah, jika diimbis kembali kata-kata Khalifah Umar al Khattab, “didiklah anak-anak kamu mengikut zaman mereka...”, maka sudah sewajarnya pengubahsuaian dan penambahbaikan terhadap kurikulum dilakukan dari semasa ke semasa. Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) merupakan sebuah kurikulum yang digunapakai oleh semua prasekolah di Malaysia sebagai panduan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Kurikulum Prasekolah Kebangsaan pertama telah dilaksanakan pada tahun 2003.

Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia telah menyatakan dengan jelas tentang matlamat pendidikan prasekolah dalam Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Prasekolah yang dikemaskini dan dirintis pada tahun 2016. Pendidikan prasekolah bertujuan untuk memperkembangkan potensi kanak-kanak berumur empat hingga enam tahun secara menyeluruh dan bersepadu dalam aspek jasmani, emosi, rohani, intelek dan sosial melalui persekitaran pembelajaran yang selamat, menyuburkan serta aktiviti yang menyeronokkan, kreatif dan bermakna. Ini adalah untuk meningkatkan kemahiran, menanam keyakinan dan membentuk konsep sendiri yang positif pada diri kanak-kanak agar mereka berjaya dalam persekitaran sedia ada dan bersedia untuk menangani cabaran dan tanggungjawab pada masa depan.

DSKP digubal berlandaskan kepada Falsafah Pendidikan Kebangsaan iaitu “Pendidikan di Malaysia adalah suatu usaha yang berterusan ke arah memperkembangkan potensi individu secara menyeluruh dan bersepadu untuk melahirkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi intelek, rohani, emosi dan jasmani, berdasarkan kepada kepercayaan dan kepatuhan kepada tuhan. Usaha ini adalah bertujuan untuk melahirkan warganegara Malaysia yang berilmu pengetahuan, berketrampilan, berakhlak mulia, bertanggungjawab dan berkeupayaan mencapai kesejahteraan diri serta memberikan sumbangan terhadap keharmonian dan kemakmuran keluarga, masyarakat dan negara”.

DSKP telah menggariskan sembilan (9) objektif dalam proses menyediakan peluang kepada kanak-kanak berumur empat hingga enam tahun untuk mencapai objektif dalam aspek jasmani, emosi dan sosial, intelek dan rohani (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2016). Objektif berkenaan adalah seperti berikut:

1. Menggunakan bahasa untuk berkomunikasi dengan berkesan

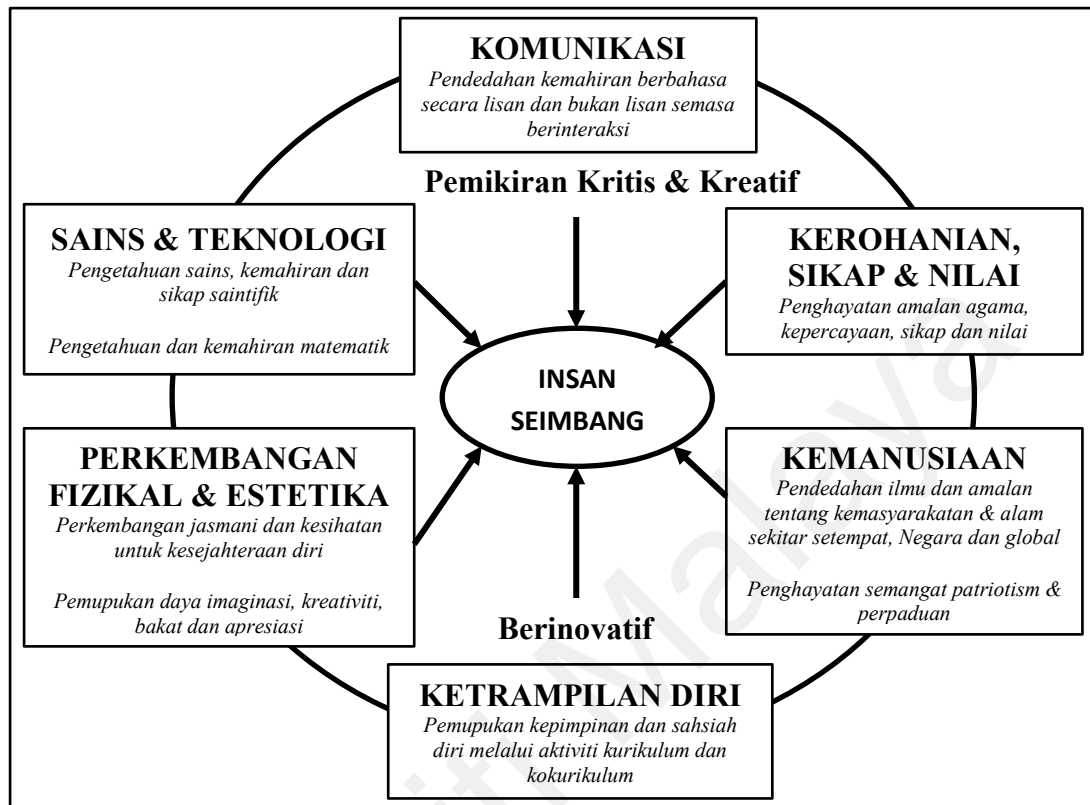
2. Mengamalkan nilai-nilai Islam dalam kehidupan seharian untuk murid beragama Islam
3. Mengamalkan nilai-nilai murni masyarakat Malaysia
4. Menghargai dan peka terhadap budaya masyarakat Malaysia
5. Menyayangi dan menghargai alam sekitar
6. Memperkembangkan konsep sendiri yang positif dan keyakinan diri
7. Mempraktikkan amalan kesihatan, membina kecergasan badan dan menjaga keselamatan diri
8. Mengembangkan daya kreatif dan estetika
9. Mengaplikasikan pemikiran kritis, kreatif dan inovatif serta kemahiran menyelesaikan masalah dalam pembelajaran dan kehidupan seharian

KSPK yang dilaksanakan pada tahun 2010 telah disemak semula bagi memenuhi tuntutan dasar baharu di bawah Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 dan keperluan semasa (Sariah, 2016). Penyemakan ini dilakukan bagi memastikan kualiti kurikulum yang dilaksanakan di prasekolah setanding dengan standard antarabangsa.

DSKP 2017 dikemaskini dengan memberi penekanan kepada standard kandungan, standard pembelajaran dan standard pentaksiran (Bahagian Pembangunan Kurikulum, 2016). Dokumen kurikulum ini dinamakan Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP). DSKP menyepadukan enam tunjang dalam kerangka KSPK 2017. Enam tunjang (rajah 1.1) berkenaan ialah:

1. Komunikasi
2. Kerohanian, sikap dan nilai
3. Kemanusiaan
4. Sains dan teknologi

5. Perkembangan fizikal dan estetika
6. Perkembangan ketrampilan diri



Rajah 1.1 Kerangka Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan

Tunjang kemanusiaan merupakan tunjang yang memberi fokus pembelajaran tentang budaya di bawah fokus tunjang kemanusiaan (KM) 4.0, “saya dan warisan budaya”. Tunjang kemanusiaan menekankan kepada penguasaan ilmu dan amalan tentang kemasyarakatan dan alam sekitar setempat, negara dan global serta penghayatan semangat patriotism dan perpaduan. Hanya satu hasil pembelajaran digariskan sebagai objektif akhir yang perlu murid perolehi daripada fokus ini iaitu memahami warisan budaya masyarakat Malaysia. Penerangan yang lebih terperinci berkaitan KSPK 2017 ini boleh diperolehi dalam Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) yang telah dikemaskini pada tahun 2016 oleh Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia.

Penyataan Masalah

Perpaduan bermula dengan keamanan yang wujud dalam sesebuah komuniti dan negara. Perpaduan boleh dicapai apabila kesemua rakyat bersatu hati, saling menghormati serta sayang-menyayangi antara satu sama lain. Dalam konteks Malaysia sebuah negara berbilang kaum dan budaya, konsep keamanan dalam setiap perkara perlu diamalkan. Ini bagi membolehkan negara bebas daripada gejala yang boleh merosakkan keamanan sejagat seperti ketidakadilan sosial, penindasan perkauman, jurang dan penindasan ekonomi, perbezaan kefahaman dan kepercayaan, dan sebagainya. Wawasan 2020 dan 1 Malaysia masing-masing mempunyai objektif yang sama iaitu menyatukan rakyat di bawah satu konsep perpaduan dalam mencapai negara maju. Ini boleh dicapai melalui pendidikan. Menurut Abdul Talib Mohamed Hashim (2009) visi pendidikan mestilah seiring dengan wawasan 2020.

“our school represents our best, if not our only hope for inculcating in our children a sense of tolerance, acceptance, and understanding to produce “a nation at peace with itself, territorially and ethnically integrated, living in harmony and full and fair partnership, made up of one „Bangsa Malaysia” with political loyalty and dedication to the nation,” as enumerated in Vision 2020”

(Wan Zahid, 2002).

Menurut pernyataan yang dikeluarkan oleh Wan Zahid pada tahun 2002, sekolah merupakan perantara terbaik bagi membentuk kanak-kanak dengan sifat bertolak-ansur, menerima dan memahami. Ini kerana, bagi membentuk sebuah bangsa Malaysia, keamanan diri sendiri, kawasan dan etnik perlu dipupuk terlebih dahulu bagi menunjukkan kesetiaan politik dan dedikasi kepada negara.

Berdasarkan kepada pernyataan yang terkandung dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan, pendidikan di Malaysia adalah satu usaha berterusan ke arah lebih memperkembangkan potensi individu secara menyeluruh dan bersepadu untuk melahirkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi intelek, rohani, emosi dan jasmani berdasarkan kepercayaan dan kepatuhan kepada Tuhan. Usaha ini adalah bertujuan untuk melahirkan warganegara Malaysia yang berilmu pengetahuan, berkecakupan, berakhlak mulia, bertanggungjawab dan berkeupayaan mencapai kesejahteraan diri serta memberi sumbangan terhadap keharmonian dan kemakmuran keluarga, masyarakat dan negara (Akta Pendidikan, 1996).

Dalam dunia pendidikan sekarang, telah wujud peningkatan kesedaran tentang perlunya pendidikan keamanan dalam kehidupan kanak-kanak. Hal ini berlaku apabila dapat dilihat remaja yang ada sekarang banyak terlibat dengan masalah rusuhan dan tingkah laku songsang seperti buli, berpuak, samseng dan sebagainya. Oleh itu, penekanan harus diberi terhadap pembelajaran kognitif kanak-kanak bagi membangunkan aspek emosi, sosial, moral dan kemanusiaan mereka (Usha, 2014).

Machel Graca (1996) dalam kajiannya bertajuk "*The Impact of Armed Conflict on Children*" sekali lagi menegaskan dan menekankan bahawa pelaksanaan pengajaran pendidikan keamanan perlu dilaksanakan di sekolah kerana dengan pendidikan, kita boleh membina masa depan yang aman.

"Both the content and the process of education should promote peace, social justice, respect for human rights and the acceptance of responsibility. Children need to learn skills of negotiation, problem solving, critical thinking and communication that will enable them to resolve conflicts without resorting to violence"

(Machel, 1996)

Pembelajaran mengenai keamanan di sekolah merupakan permulaan yang penting apabila berhadapan dengan pelbagai rintangan di masa depan (Usha, 2014). Oleh yang demikian, penyediaan kanak-kanak yang seimbang dari semua aspek perlu dilakukan melalui pendidikan bagi membolehkan mereka meniti hari mendatang. Penyediaan kandungan kurikulum adalah yang paling bersesuaian kerana kandungan merupakan asas kepada pembentukan sesebuah kurikulum (Zaharah Husin, 2008).

Awal kanak-kanak adalah masa apabila kanak-kanak meletakkan asas kepada keupayaan pembangunan masa depan yang merentasi semua domain (Ali & Saiden, 2015; Ekapuspahati, 2015; Ismail, 2013). Interaksi bahasa, kognitif, keupayaan sosial-emosi dan kebolehan fizikal digunakan lebih kerap dan sengaja. Memandangkan keupayaan kognitif kanak-kanak membolehkan mereka untuk melihat perbezaan di antara diri mereka dan orang lain, mereka menggunakan kemahiran sosial baharu mereka untuk menguji keupayaan menjalinkan persahabatan. Berikutan langkah-langkah besar yang diambil dalam perkembangan, awal kanak-kanak menjadi masa yang penting untuk mengembangkan kemahiran dan keupayaan yang diperlukan untuk mewujudkan keamanan, menjaga keamanan dan membina keamanan. Pendidik awal kanak-kanak boleh memainkan peranan penting dalam membina kapasiti mereka seperti yang dinyatakan oleh Betty Reardon (2018, 1997) sebagai pengajaran untuk keamanan dengan mewujudkan pra-syarat yang perlu untuk keamanan.

Ini menunjukkan bahawa jika pendidikan keamanan termasuk dalam pengalaman awal kanak-kanak, ia boleh menjadi amat berpengaruh dalam membina kapasiti lanjutan kanak-kanak untuk keamanan seperti empati, peraturan emosi dan kawalan tingkah laku yang akan membuktikan sebagai elemen penting. Betty Reardon (2009), menerangkan hak asasi manusia sebagai "teras etika" dalam pendidikan keamanan. Apakah lebih baik untuk membina teras pemahaman hak asasi manusia (bersama-sama dengan kapasiti lain untuk keamanan) berbanding pada tahun-tahun awal kanak-kanak apabila teras sendiri mereka sedang dibina? Awal kanak-kanak boleh digunakan sebagai tempat untuk meletakkan binaan untuk pemimpin keamanan kita pada masa hadapan.

Peringkat umur antara 4 hingga 6 tahun adalah peringkat formatif dalam perkembangan seseorang kanak-kanak. Oleh itu, kurikulum ini digubal dengan tujuan untuk memupuk potensi murid secara menyeluruh dan bersepadu dari segi pembangunan minda dan kreativiti, pemupukan dan amalan nilai yang berteraskan agama dan moral, pengukuhan dan kestabilan emosi dan penyuburan fizikal sebagai persediaan untuk hidup bermasyarakat dan menghadapi pendidikan formal sekolah rendah (Kurikulum Prasekolah Kebangsaan, 2010). Namun begitu, pendidikan di Malaysia didapati tidak memberi penekanan terhadap pendidikan keamanan kerana ia tidak dinyatakan dengan spesifik dalam kurikulum (Norbaiyah, Farah Haneem & Juhaidal, 2014).

KSPK merupakan garis panduan dalam melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran formal di prasekolah (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2010). Kurikulum kebangsaan ialah satu program pendidikan yang termasuk kurikulum dan kokurikulum yang merangkumi semua pengetahuan, kemahiran, norma, nilai, unsur kebudayaan dan kepercayaan untuk membantu perkembangan seseorang murid dengan sepenuhnya dari segi jasmani, rohani, mental dan emosi serta untuk menanam dan mempertingkatkan nilai moral yang diingini dan untuk menyampaikan pengetahuan (DSKP, 2016; Kurikulum Kebangsaan, 1996).

Pendidikan di peringkat prasekolah merupakan asas kepada pembentukan individu masa depan. Pendidikan keamanan perlu menjadi aspek penting yang perlu diterapkan dalam DSKP bagi mewujudkan insan yang holistik (Schmidt & Freidman, 1988). Terdapat aspek kebudayaan yang diperkenalkan dalam KSPK 2017 iaitu melalui tunjang kemanusiaan seperti perayaan pelbagai budaya, pakaian pelbagai budaya, makanan pelbagai budaya dan lain-lain lagi (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2016). Namun ianya hanya diperingkat pengenalan. Penerokaan lebih dalam seperti perpaduan yang membawa keamanan melalui keamanan dalam diri serta penyatuan pelbagai budaya di Malaysia tidak disentuh.

Seperti yang telah dinyatakan perpaduan bermula daripada keamanan sosial (Nor Suhaila, Suzana & Nur Salimah, 2014; Askandar, 2007). Keamanan sosial bermula daripada keamanan dalam diri individu dan persekitaran yang paling hampir dengan individu itu sendiri (Abdullah, 2010). Hal berkaitan keamanan ini perlu dimasukkan dalam setiap kurikulum pendidikan di Malaysia terutamanya dalam DSKP. Berdasarkan penerangan berkaitan DSKP yang dibincangkan sebelum ini, jelas menunjukkan pendidikan berkaitan keamanan tidak disentuh secara langsung mahupun tidak langsung dalam proses pengajaran dan pembelajaran di prasekolah.

Ini dapat dilihat dalam kesemua enam tunjang yang diwujudkan, tiada satu tunjang pun yang menekankan aspek keamanan. Walhal, keamanan adalah asas yang penting dalam diri seseorang individu bagi membolehkan individu berkenaan berkembang dengan baik. Contohnya seorang kanak-kanak yang mempunyai masalah berkomunikasi akan menyebabkan dirinya berasa murung dan tidak mahu bergaul dengan rakan lain akibat takut diejek. Ini merupakan satu contoh situasi tidak aman yang berlaku dalam diri kanak-kanak. Disebabkan hal seperti ini yang dianggap kecil menyebabkan kanak-kanak tidak dapat berkembang dengan baik dan aman. Ini seterusnya akan mewujudkan persekitaran yang tidak aman bagi kanak-kanak berkenaan sehingga boleh menyebabkan kanak-kanak menjadi pendendam dan akhirnya memberi kesan buruk kepada diri kanak-kanak berkenaan dan orang di sekelilingnya.

Keamanan perlu diwujudkan terlebih dahulu dalam diri setiap kanak-kanak sebelum dimulakan dengan pengajaran yang lain. Pengajaran keamanan ini perlu diterapkan di dalam setiap tunjang dalam DSKP terutamanya tunjang kemanusiaan yang melibatkan pembelajaran mengenai budaya lain di Malaysia.

Peace education is holistic. It embraces the physical, emotional, intellectual, and social growth of children within a framework deeply rooted in traditional human values. It is based on philosophy that teaches love, compassion, trust, fairness, co-operation and reverence for the human family and all life on our beautiful planet.

(Schmidt & Friedman, 1988)

Menurut Fran Schmidt dan Alice Friedman (1988) lagi dalam kajian mereka menyatakan bahawa:

“Peace education is skill building. It empowers children to with creative and nondestructive ways to settle conflict and to live in harmony with themselves, others, and their world. Peace building is the task of every human being and the challenge of the human family.”

Berdasarkan definisi pendidikan keamanan yang diterangkan oleh Schmidt dan Friedman jelas menunjukkan bahawa pendidikan keamanan merupakan asas dalam proses pembelajaran terutamanya bagi kanak-kanak. Oleh yang demikian, pendidikan keamanan perlu dijadikan asas dalam DSKP. Pendidikan keamanan boleh diwujudkan dalam sesebuah tunjang seperti tunjang kemanusiaan dan ia juga boleh digunakan merentasi kurikulum di mana boleh diterapkan dalam setiap tunjang yang ada.

Ini kerana pendidikan keamanan mendidik kanak-kanak untuk aman dari aspek fizikal, emosi, intelek dan sosial di samping mendidik mereka untuk menjadi kanak-kanak yang kreatif dalam menyelesaikan konflik yang boleh mengugat keharmonian diri, bangsa dan negara.

Berdasarkan enam tunjang dalam KSPK, kesemua aspek pembelajaran yang ditekankan melalui setiap tunjang memerlukan asas pendidikan keamanan. Individu yang aman di dalam diri akan melahirkan persekitaran positif dan aman yang membawa kepada komuniti yang aman seterusnya negara yang aman. Aura keamanan yang diterapkan dalam diri seseorang individu, jika diamalkan akan memberi aura positif kepada persekitaran sekeliling. Contohnya dalam tunjang kerohanian, sikap dan nilai yang memberi penekanan kepada amalan agama dan kepercayaan. Kanak-kanak perlu diperkayakan dahulu dengan pendidikan keamanan sebelum mempelajari isi kandungan tunjang ini. Kanak-kanak akan diajar tentang kepercayaan kepada Tuhan yang mana hasil pembelajarannya ialah kanak-kanak mengetahui dan menghormati kepercayaan pelbagai kaum. Apabila kanak-kanak sudah mempunyai asas pendidikan keamanan yang diterapkan dalam diri mereka, memudahkan mereka untuk memahami pengajaran yang diajarkan. Kanak-kanak

akan lebih cepat berfikir untuk sentiasa menghormati amalan agama lain walaupun ianya bercanggah dengan amalan seharian mereka.

Oleh yang demikian, jelas menunjukkan bahawa pendidikan keamanan perlu dimasukkan ke dalam KSPK sebagai asas kepada pembinaan kanak-kanak yang bersedia untuk meneroka masa depan. Hal ini perlu bagi mengelakkan kejadian-kejadian yang tidak aman di masa depan seperti buli, penculikan kanak-kanak, penderaan kanak-kanak yang dilihat semakin menjadi-jadi sejak kebelakangan ini. Dengan adanya penambahbaikan KSPK ini, guru dapat memperlihatkan kepada kanak-kanak bahawa keadaan yang aman itu lebih banyak memberi kesan positif kepada perpaduan, penyatuan budaya, peningkatan ekonomi dan memajukan negara serta melahirkan individu yang berjaya.

Di samping itu juga, kajian ini dijalankan setelah mendapati kurangnya kajian mendalam yang dijalankan berkaitan pendidikan keamanan terutamanya untuk golongan kanak-kanak prasekolah di Malaysia. Kajian yang boleh didapati hanya dalam bentuk kertas kerja seminar atau prosiding yang banyak dikaitkan dengan isu semasa seperti peperangan. Walaupun banyak kajian yang telah dijalankan di negara barat seperti Amerika, namun sudah pasti hasilnya tidak benar-benar bersesuaian dan bertepatan dengan masyarakat kita yang berbeza dari segi pemikiran, budaya, agama, persekitaran dan sebagainya. Bagi memastikan terdapatnya kefahaman yang sama antara pembina polisi dan pelaksana iaitu guru, maka sudah sampai masanya kajian yang berlatarkan faktor tempatan seperti kepelbagaian budaya perlu dipergiatkan.

Budaya adalah aliran makna bahawa manusia dicipta, dicampurkan dan ditukar. Budaya adalah falsafah hidup menggabungkan semua amalan sosial yang membina dan mengekalkan kemampuan dan kreativiti manusia seperti menjalankan tanggungjawab dengan baik dan masyarakat yang seimbang. Fungsi

budaya adalah sebagai sistem utama yang mengawal selia dan membantu untuk menjaga perasaan dan tingkah laku dalam menjaga batas-batas institusi yang boleh diterima rakyat. Garis panduan untuk tingkah laku yang dinyatakan dalam wacana dikenali sebagai nilai. Apabila sistem tersebut diabaikan dalam pembangunan, rakyat cenderung untuk mewujudkan tingkah laku ketidakadilan sosial (Abdul Talib, 2009).

Ia adalah sangat penting untuk menekankan bahawa budaya tidak wujud kecuali melalui pemikiran, tindakan dan prestasi manusia (Rao & Walton, 2004). Kepercayaan yang dimiliki oleh individu adalah teras kepada sesebuah budaya. Budaya yang terdapat di persekitaran akan mencorakkan keunikan tempat berkenaan. Walau bagaimanapun, dunia sekarang banyak dipengaruhi oleh sesebuah budaya. Terdapat banyak penciptaan skala baharu dalam fenomena budaya tertentu atau lebih dikenali sebagai peralihan budaya. Ini menunjukkan penerapan budaya adalah lebih penting di masa sekarang berbanding sebelum ini (Rao & Walton, 2004).

Berdasarkan kepada penerangan-penerangan di atas jelas menunjukkan bahawa pendidikan keamanan adalah penting dalam menyediakan kanak-kanak yang memahami konsep keamanan. Ini bagi membolehkan mereka bergaul dengan baik sesama mereka dan orang lain tidak kira bangsa, agama dan budaya. Penggunaan kanak-kanak sebagai platform penerapan nilai keamanan adalah bertepatan kerana mereka mempunyai ciri-ciri yang bersesuaian. Di samping itu juga, kurikulum di Malaysia terutamanya Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan tidak menekankan aspek pendidikan keamanan walaupun terdapat banyak isu berkaitan yang dipaparkan seperti pemerdagangan manusia, kepincangan rumah tangga, permusuhan kaum, pergolakan politik dan jenayah seksual yang akan memberi kesan terhadap perkembangan kanak-kanak. Oleh yang demikian, pengkaji merasakan

kajian ini sangat perlu dijalankan kerana ianya merupakan satu usaha dan tindakan yang sangat tepat dan sesuai dengan perkembangan dunia masa kini yang begitu menekankan kepada kepentingan keamanan dalam sesebuah masyarakat dan negara.

Objektif Kajian

Objektif kajian ini ialah:

1. Mengetahui pasti keperluan dalam membina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.
2. Merencanakan dan membina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah berdasarkan pandangan pakar.
3. Melaksana dan menilai kesesuaian dan kebolegunaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah yang telah dibina berdasarkan pandangan pakar.

Soalan Kajian

Berdasarkan kepada objektif kajian di atas, soalan kajian berikut dibentuk:

1. Fasa pertama (analisis keperluan)
 - a. Adakah perlu dibina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah?
 - b. Apakah keperluan kandungan yang diperlukan dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah?

2. Fasa kedua (reka bentuk dan pembinaan)
 - a. Apakah elemen yang sesuai bagi pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah pada pandangan pakar?
 - b. Bagaimanakah reka bentuk yang sesuai bagi pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah berdasarkan pandangan pakar?
3. Fasa ketiga (implementasi dan penilaian)
 - a. Sejauh manakah kesesuaian Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah yang telah dibina berdasarkan pandangan pakar?
 - b. Sejauh manakah kebolegunaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah berdasarkan pandangan pakar?

Rasional Kajian

Rasional kajian ini dijalankan adalah kerana ianya bersesuaian dengan kehendak dan matlamat Malaysia dalam mencapai negara yang maju dan aman seiring dengan sistem pendidikan negara. Oleh kerana usaha ini harus bermula pada tahap awal umur kanak-kanak dan perlu dilakukan secara formal di sekolah, maka usaha untuk menghasilkan kandungan kurikulum seperti ini sangatlah bertepatan. Ini adalah berdasarkan kepada beberapa faktor berikut.

Pertama, pendidikan memainkan peranan utama bagi perkembangan ekonomi dan pembangunan sesebuah negara. Ia menjadi asas kepada pembinaan bangsa, negara dan pengukuhan perpaduan. Melalui pendidikan, individu dapat meningkatkan taraf hidup, menjadi ahli masyarakat yang berjaya dan penyumbang aktif kepada pembangunan negara. Menerusi interaksi, individu daripada pelbagai latar belakang sosioekonomi, agama dan kaum dapat belajar untuk memahami, menerima dan menghargai perbezaan, seterusnya membina perkongsian pengalaman dan aspirasi untuk masa depan Malaysia. Melalui perkongsian pengalaman dan aspirasi inilah identiti nasional dan perpaduan negara dapat dipupuk (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2011).

Kedua, sejak kebelakangan ini, sistem pendidikan negara telah menjadi perhatian dan perbincangan. Ibu bapa meletakkan harapan tinggi dan majikan menyuarakan kebimbangan terhadap keupayaan sistem pendidikan untuk menyediakan generasi muda yang lengkap dan mampu untuk menghadapi cabaran abad ke-21. Berdasarkan hakikat sesuatu sistem pendidikan yang kompleks dan rumit, setiap negara memerlukan tempoh yang panjang untuk melihat impak perubahan yang dilaksanakan. Oleh itu, Kementerian Pendidikan perlu mengambil tindakan yang berani dan pantas kerana perubahan yang dihasratkan adalah penting dan mesti dilaksanakan dengan segera (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2011).

Ketiga, pendidikan keamanan adalah lebih berkesan dan bermakna apabila digunakan mengikut konteks sosial dan budaya serta keperluan sesebuah negara. Pendidikan keamanan perlu diperkaya dengan nilai-nilai kebudayaan dan kerohanian seiring dengan nilai kemanusiaan sejagat (Usha, 2014).

Keempat, deklarasi pendidikan untuk semua peringkat dunia, 1990 menyatakan bahawa setiap manusia sepatutnya mendapat faedah daripada peluang pendidikan yang direka berdasarkan keperluan masing-masing:

“Every person shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. The satisfaction of these needs empowered individuals in any society and confers upon them a responsibility to further the cause of social justice, to be tolerant towards different social political and religious systems, ensuring that commonly accepted humanistic values and human rights are upheld, and to work for international peace and solidarity in an interdependent world”.

Kelima, pengajaran tentang nilai-nilai keamanan membolehkan pelajar menilai keamanan dan keharmonian yang telah dimiliki di negara masing-masing (Norbaiah et. al, 2014). Oleh yang demikian, kesedaran tentang keamanan serta nilai-nilai yang boleh diperolehi perlu ditanam dan dipupuk melalui pendidikan (Norbaiah et. al, 2014).

Keenam, kurikulum merupakan asas kepada penyampaian sesebuah cabang ilmu. Ini berkaitan dengan kesesuaian disiplin ilmu yang hendak diberikan kepada pelajar yang boleh digunakan pada situasi semasa dan akan datang. Kandungan yang disediakan juga perlulah selari dengan matlamat dan objektif yang hendak dicapai serta memenuhi hasrat Falsafah Pendidikan Negara.

Kandungan kurikulum perlu relevan dengan keadaan semasa untuk satu tempoh yang panjang. Ini penting dalam merealisasikan visi dan misi negara yang dapat dicapai melalui proses pendidikan. Perkara yang perlu dititikberatkan dalam pemilihan kandungan kurikulum ialah perlu wujud keseimbangan antara unsur kognitif, afektif dan psikomotor. Ketiga-tiga unsur ini merupakan asas dalam proses pengajaran dan pembelajaran ke arah pembinaan insan yang seimbang. Namun begitu, di Malaysia masih tiada kurikulum pendidikan keamanan untuk kanak-kanak yang telah siap dibina.

Oleh yang demikian, berdasarkan kepada faktor-faktor di atas jelas menunjukkan bahawa sudah sampai masanya pendidikan keamanan perlu diterapkan dalam sistem pendidikan terutamanya dalam kurikulum prasekolah.

Kepentingan Kajian

Pertama, kajian ini merupakan percubaan dalam membina sebuah Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah bagi membantu pembentukan peribadi kanak-kanak yang menyeluruh dan bersedia menghadapi persekitaran luar. Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) yang merupakan asas kepada pengajaran dan pembelajaran kanak-kanak perlu dikemaskini seiring dengan keperluan pendidikan keamanan yang semakin menjadi perhatian (Sandra, Abu Bakar, & Norlidah, 2017; Wikipedia, 2015). Dengan memberi tumpuan kepada kanak-kanak dan konteks mereka, penyelidik berharap agar kajian ini dapat menyumbangkan kepada pembentukan jati diri kanak-kanak terutamanya berkaitan dengan keamanan diri dan persekitaran mereka. Hal ini penting bagi membolehkan penyelidik dan pihak yang terlibat untuk membina kurikulum pendidikan keamanan yang bersesuaian.

Kedua, kajian ini menggunakan kaedah pembangunan penyelidikan dalam menghasilkan kandungan kurikulum. Kaedah ini melibatkan penggunaan sumber dan teknik pengumpulan data yang berbeza dalam merekabentuk dan membina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Kaedah ini boleh digunakan dalam pembangunan bahan yang lain bukan sahaja dalam skop pendidikan prasekolah, malah konteks pengajian yang lain juga boleh mendapat manfaat daripada kaedah ini. Pemilihan subjek yang berlainan di masa hadapan juga boleh digunakan menggunakan

kandungan kurikulum yang dibina bagi membantu proses pengajaran dan pembelajaran berlangsung dengan lebih lancar dan menarik.

Oleh kerana 200 orang guru prasekolah terlibat dalam peringkat awal kajian ini, pandangan mereka tentang pendidikan keamanan dalam konteks kanak-kanak sangat berguna di samping dapat memberi idea untuk konteks yang lain. Objektif KSPK adalah untuk menyediakan peluang kepada kanak-kanak berumur empat hingga enam tahun untuk mencapai objektif dalam aspek jasmani, emosi dan sosial, intelek dan rohani. Oleh yang demikian, usaha perlu dilakukan bagi memastikan objektif tercapai. Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah menerapkan aspek kepelbagaian budaya yang ada di Malaysia. Pengalaman dan latar belakang yang berbeza ini dapat membantu kanak-kanak untuk lebih memahami konsep pendidikan keamanan.

Tambahan pula, kajian ini memberi manfaat kepada kanak-kanak untuk lebih memahami budaya kaum yang lain di samping menggunakan asas kemahiran pendidikan keamanan untuk membina persekitaran yang aman. Kanak-kanak yang menggunakan kemahiran pendidikan keamanan dalam kehidupan seharian boleh menyelesaikan konflik yang wujud tanpa pergaduhan serta memiliki sikap yang positif.

Akhir sekali, oleh kerana kajian ini merupakan satu kajian yang dapat melengkapkan kedudukan dan peranan KSPK, maka sudah pastilah diharapkan agar kajian ini dapat dijadikan panduan dan rujukan serta memberi kesan dan impak yang besar terhadap pendidikan prasekolah negara dalam usaha untuk merealisasikan Malaysia sebagai sebuah negara yang aman dan maju.

Batasan Kajian

Kajian ini mempunyai skop dan batasan yang telah ditetapkan oleh penyelidik. Skop dan batasan kajian ini melibatkan sampel dan kandungan kurikulum itu sendiri. Kajian ini melibatkan guru prasekolah sebagai sampel kajian. Terdapat empat agensi kerajaan dan swasta yang terlibat dalam pelaksanaan prasekolah di Malaysia. Namun begitu, hanya prasekolah di sekolah kebangsaan sahaja yang dipilih sebagai lokasi pemilihan sampel. Pemilihan prasekolah ini adalah kerana wujudnya kepelbagaian murid daripada pelbagai latar belakang kaum, budaya, agama, taraf hidup dan persekitaran. Di samping itu juga, bilangan prasekolah yang terdapat di sekolah rendah adalah banyak dan mempunyai alamat yang tetap. Rekod lokasi dan jumlah murid di prasekolah seperti ini mudah diperolehi daripada laman sesawang Kementerian Pelajaran Malaysia.

Daripada data yang diperolehi melalui laman sesawang berkenaan, sebanyak 6076 institusi prasekolah yang terdapat di seluruh Malaysia. Daripada keseluruhan institusi berkenaan, terdapat 9197 buah kelas telah dibuka. Manakala keseluruhan murid prasekolah di seluruh Malaysia adalah seramai 200687 orang. Data dikumpul oleh Sistem Maklumat Prasekolah Kebangsaan (SMPK) pada 5 Mei 2016 (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2016). Dengan mengetahui jumlah serta lokasi berkenaan, penyelidik lebih mudah untuk memilih prasekolah yang sesuai bagi kajian ini.

Kementerian Pendidikan Malaysia (2016) dalam portalnya menyatakan bahawa dasar pendidikan prasekolah adalah dasar yang khusus bagi membolehkan kanak-kanak menikmati peluang pendidikan prasekolah tanpa mengira pendapatan keluarga, kawasan tempat tinggal dan kumpulan etnik termasuk kanak-kanak dengan keperluan pendidikan khas (*Children With Special Education Needs*) bagi memenuhi pendemokrasian pendidikan. Berdasarkan latar belakang murid yang pelbagai ini dapat membantu guru memberi maklum balas tentang keperluan pendidikan keamanan dalam pendidikan prasekolah dengan lebih baik berdasarkan pengalaman yang dialami sendiri.

Sampel yang dipilih bagi penilaian kandungan kurikulum ini berdasarkan perkaitan mereka dengan subjek yang dipilih. Pembinaan kandungan kurikulum ini menggunakan pendidikan keamanan sebagai subjek kerana terdapat banyak isu berkaitan yang sedang hangat diperkatakan. Namun begitu bagi konteks kanak-kanak, perkara negatif seperti peperangan tidak ditekankan dalam kandungan. Ini bagi mengelakkan kesan negatif daripada kejadian buruk ini mempengaruhi kehidupan mereka. Pembinaan model ini lebih kepada menerapkan konsep keamanan dalam diri kanak-kanak dan persekitaran mereka. Model yang telah dibina akan diuji di prasekolah sekitar semenanjung Malaysia.

Definisi Istilah

Kurikulum. Kurikulum didefinisikan sebagai satu pelan atau rancangan untuk tindakan atau satu dokumen bertulis yang mengandungi strategi untuk mencapai matlamat yang dikehendaki (Ornstein & Henkins, 1998; 1993). Kurikulum ialah unsur budaya atau ilmu pengetahuan untuk memandu guru mengajar kumpulan murid tertentu (Mohd Daud, 1995). Aziyan Bakar (2013) menyatakan bahawa kurikulum ditakrifkan sebagai dokumen yang mengandungi rancangan pengajaran dan pembelajaran yang mempunyai objektif psikomotor, efektif dan kognitif bagi satu subjek. Kurikulum juga didefinisikan sebagai satu rancangan pendidikan yang mengandungi segala ilmu pengetahuan, kemahiran, nilai dan norma serta unsur kebudayaan dan kepercayaan yang diwariskan kepada masyarakat daripada generasi kepada generasi yang lain (Aziyan Bakar, 2013). Menurut Saedah Siraj (2011), kurikulum adalah perancangan kepada sesebuah program pendidikan yang sistematik yang dijalankan oleh sesebuah institusi yang mengandungi matlamat/objektif, kandungan, implementasi dan penilaian dalam satu tempoh yang khusus.

Dalam konteks kajian ini, kurikulum yang dilihat adalah dari aspek kandungan sahaja. Kandungan kurikulum yang dibina adalah berdasarkan kriteria dan tahap perkembangan kanak-kanak prasekolah.

Pendidikan Keamanan. Pendidikan keamanan ialah pembinaan kemahiran yang memberi kuasa kepada kanak-kanak untuk memilih menjadi kreatif dan aman dalam menyelesaikan konflik serta hidup secara harmoni dengan diri mereka sendiri, orang lain dan persekitaran mereka (Schmidt & Friedman, 1988). Pendidikan keamanan adalah proses memperoleh nilai-nilai, pengetahuan dan mengembangkan sikap, kemahiran dan tingkah laku untuk hidup aman dengan diri sendiri, dengan orang lain dan dengan alam semula jadi (Chandra, 2016).

Dalam konteks kajian ini, elemen-elemen pendidikan keamanan berperanan untuk membentuk kanak-kanak yang aman secara holistik. Elemen-elemen ini dipilih berdasarkan pandangan pakar yang terlibat. Pemilihan elemen dilakukan dengan teliti bagi menyesuaikan dengan pengetahuan dan perkembangan kanak-kanak.

Pelbagai Budaya. Bullivant (1993) mentakrifkan budaya sebagai program sesebuah kumpulan untuk kemandirian dan penyesuaian terhadap persekitaran kumpulan tersebut. Pelbagai budaya ialah dua atau lebih kumpulan masyarakat yang hidup secara bersama dalam satu tempat tetapi mempunyai perbezaan dari budaya yang diamalkan. Setiap kelompok mempunyai ciri khas tersendiri yang membolehkan mereka dikenali umum. Budaya yang dipegang setiap kumpulan berkaitan dengan nilai-nilai, norma-norma, sistem, budaya, kebiasaan dan politik yang dipegang.

Dalam konteks kajian ini, budaya merujuk kepada kepelbagaian kaum dan budaya yang diamalkan di Malaysia. Isu-isu berkaitan pelbagai budaya di Malaysia dijadikan bantuan dalam menghasilkan sebuah kandungan kurikulum pendidikan keamanan yang baik.

Kanak-kanak Prasekolah. Menurut Biechler dan Snowman (1993), kanak-kanak prasekolah adalah mereka yang berusia antara 3 hingga 6 tahun dan biasanya mengikuti program prasekolah. Menurut Erik Erikson (1993) dalam Kail dan Cavanaugh (2018) juga turut menyatakan bahawa kanak-kanak berusia di antara 3 hingga 6 tahun tergolong dalam kelompok kanak-kanak prasekolah.

Dalam konteks kajian ini, kanak-kanak yang dipilih adalah dari umur 4 hingga 6 tahun yang mendapatkan pendidikan di prasekolah (kerajaan). Prasekolah yang dipilih perlulah menggunakan KSPK dan DSKP dalam proses pengajaran dan pembelajaran mereka.

Rumusan

Melalui perbincangan yang telah diterangkan, amat sesuai kajian ini dijalankan berikutan ketiadaan model kurikulum pendidikan keamanan dalam pendidikan awal kanak-kanak. Melentur buluh biar dari rebungunya merupakan pepatah yang sangat bersesuaian dalam memulakan sesebuah pendidikan. Di Malaysia, kajian berkaitan pendidikan keamanan terutamanya di peringkat awal memang sangat kurang diberi perhatian. Bagi membina sebuah negara yang harmoni pada masa akan datang, perlulah bermula dari akar umbi iaitu kanak-kanak. Penerapan ciri-ciri dan nilai yang betul penting dalam membantu mereka membentuk negara yang harmoni dan aman. Hasil yang diperolehi berdasarkan objektif kajian terutamanya yang melibatkan pandangan pakar dapat memperkukuhkan lagi kepentingan dalam menghasilkan kajian ini.

Bab seterusnya akan menyentuh dengan lebih mendalam tentang kajian-kajian terdahulu berkaitan pendidikan keamanan, kurikulum, pelbagai budaya di Malaysia, kerangka teoritikal kajian, teori dan model yang mendasari kajian ini serta kerangka konseptual kajian ini.

Universiti Malaya

BAB 2 SOROTAN KAJIAN

Pengenalan

Bab ini memfokuskan kepada kajian lepas yang menjadi panduan kepada kajian ini dari segi teori dan kerangka konsep. Bab ini boleh dibahagi kepada enam bahagian utama. Bahagian pertama membincangkan tentang pendidikan keamanan dari segi definisi, matlamat dan strategi pelaksanaan dalam pendidikan terutamanya yang berkaitan dengan kanak-kanak prasekolah. Bahagian kedua menerangkan tentang definisi, konsep, ciri dan kriteria dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan di samping turut membincangkan Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) dari segi kandungan dan tunjang. Bahagian ketiga dalam bab ini memfokuskan kepada peranan pelbagai budaya di Malaysia dari aspek kurikulum, pengajaran dan kesepaduan. Bahagian keempat menerangkan secara ringkas keseluruhan teori dan model yang menjadi asas dalam kajian ini. Bahagian kelima pula menerangkan secara terperinci tentang teori ekologi Bronfenbrenner, teori perkembangan kanak-kanak Vygotsky, teori perkembangan kanak-kanak Piaget, model perkembangan kurikulum Taba, model pendidikan keamanan Alfonso dan model pelbagai budaya Banks dan Banks. Bahagian terakhir bab ini menerangkan tentang kerangka konseptual kajian.

Pendidikan Keamanan

Keamanan adalah tempoh keharmonian antara kumpulan-kumpulan sosial yang berbeza yang dicirikan oleh kekurangan keganasan, konflik tingkah laku dan kebebasan dari ketakutan keganasan. Biasanya, keamanan difahami sebagai ketiadaan permusuhan dan pembalasan, percubaan ikhlas untuk perdamaian, kewujudan hubungan interpersonal atau antarabangsa yang sihat atau yang baharu pulih, kemakmuran dalam hal-hal kebajikan sosial atau ekonomi, pengujudan kesaksamaan dan arahan kerja politik yang memenuhi kepentingan sebenar semua pihak (Thompson, 2017; Wikipedia, 2015).

Budaya keamanan dan tiada keganasan melibatkan hak asasi manusia dari aspek keadilan sosial, demokrasi, celik, rasa hormat dan maruah untuk semua. Ianya juga adalah perpaduan antarabangsa, menghormati hak-hak pekerja dan teras piawai buruh, hak kanak-kanak, serta kesaksamaan di antara lelaki dan wanita. Ia melambangkan identiti budaya dan kepelbagaian, hak orang asal dan minoriti, pemeliharaan alam semula jadi serta beberapa lagi tema yang jelas.

Pendidikan adalah alat utama dalam memerangi kemiskinan, menggalakkan keamanan, keadilan sosial, hak asasi manusia, demokrasi, kepelbagaian budaya dan kesedaran alam sekitar. Pendidikan untuk keamanan membayangkan konsep aktif keamanan melalui nilai-nilai, kemahiran hidup dan pengetahuan dengan semangat kesaksamaan, hormat, empati, kefahaman dan penghayatan bersama antara individu, kumpulan dan negara.

Keupayaan masyarakat untuk memenuhi komitmen intergenerasi mereka menjadi asas untuk mencapai kestabilan dan pembangunan sosioekonomi yang mampan. Pendidikan adalah proses penting yang mana masyarakat dapat memenuhi komitmen mereka (Vargas-Baron & McClure, 1998). Menurut Vargas-Baron (2005), apabila sebuah negara tidak dapat menyediakan generasi akan datang dengan cara mengajar nilai-nilai dan tradisi budaya, serta pengetahuan dan kemahiran teras, asas masyarakat akan terhakis. Institusi yang lemah akhirnya akan musnah. Pendidikan adalah lebih daripada blok bangunan masyarakat; ia adalah simen dan mortar - proses dan struktur yang mengikat unsur-unsur yang membentuk asas masyarakat. Bagi menstabilkan sesebuah negara di bawah tekanan, unsur-unsur asas ini mesti diperkuat, terutama dengan pembaharuan proses, struktur dan kandungan pendidikan. Berdasarkan sebab ini dan untuk memperluaskan kemungkinan, perancangan pembaharuan pendidikan harus bermula pada fasa akhir konflik dan peringkat awal pembinaan semula sosial.

Konteks pendidikan harus menyediakan program menangani keganasan psikologi dan fizikal, termasuk pembuli siber, melalui pencegahan keganasan, penyelesaian konflik dan pengantaraan dalam semua peringkat pendidikan. Pendidikan keamanan adalah merupakan komponen penting dalam pendidikan asas yang berkualiti. UNICEF (1999) mentakrifkan pendidikan keamanan sebagai proses menggalakkan pengetahuan, kemahiran, sikap dan nilai-nilai yang diperlukan untuk membawa perubahan tingkah laku yang akan membolehkan kanak-kanak, belia dan orang dewasa untuk mengelakkan konflik dan keganasan, kedua-dua struktur dan terang-terangan; untuk menyelesaikan konflik secara aman; dan untuk mewujudkan keadaan kondusif kepada keamanan, sama ada pada intrapersonal, interpersonal, antara kumpulan, peringkat kebangsaan atau antarabangsa.

Pendidikan keamanan semasa telah banyak dipengaruhi oleh perkembangan penyelidikan keamanan (Hicks, 1996), terutamanya oleh dua konsep keamanan: keamanan negatif dan keamanan positif (Hadi, 2013; Grewal, 2003; Galtung, 1975). Keamanan negatif secara amnya bermaksud ketiadaan keganasan antara negara atau kumpulan, tetapi juga termasuk keadaan yang tidak melibatkan keganasan fizikal dan interaksi (Vorobej, 2016; Galtung, 1975). Sebaliknya, keamanan positif melibatkan kerjasama dan integrasi di antara kumpulan, tanpa melibatkan keganasan struktur (atau ketidakadilan sosial). Maksudnya, keganasan yang dibina ke dalam struktur dan muncul sebagai kuasa tidak sama rata dan seterusnya mengakibatkan peluang hidup yang tidak sama rata (Kester & Cremin, 2017; Galtung, 1975). Selain itu, dalam bidang falsafah, (1795/1917) idea Kant tentang keamanan yang dihasilkan melalui konsensus, berdasarkan kebebasan, kesaksamaan dan undang-undang yang diterima secara saksama oleh ahli-ahli masyarakat.

Matlamat Pendidikan Keamanan dalam Pendidikan. Dalam perkembangan pendidikan keamanan sekarang, kita mula menyorot kembali masa lalu bahawa ia adalah satu bahagian yang penting dalam pendidikan pada setiap masa dan dalam semua budaya. Setiap budaya menganggap keamanan sebagai idea yang mulia untuk dicapai (Usha, 2014).

Aspek utama pendidikan keamanan adalah untuk mempelajari tentang perkara-perkara yang berkaitan keamanan, seperti keamanan, peperangan, isu-isu nuklear, keadilan, kuasa, jantina, bangsa, persekitaran (Hicks, 1988a), agama dan etnik (Davies, 2008).

Pelbagai inisiatif pendidikan yang menggalakkan keamanan telah diamalkan dalam konteks sejarah, sosio-politik, budaya dan pendidikan yang berbeza, dengan pelbagai objektif, pendekatan, kandungan dan kaedah (Wintersteiner, Spajić-Vrkaš & Teutsch, 2003; Salomon & Nevo, 2002; Burns & Aspeslagh, 1996; Vriens, 1990), manakala beberapa objektif dan ciri-ciri yang sama boleh didapati dalam banyak program (Bar-Tal, 2002; Hicks, 1988a).

Keamanan secara umumnya dilihat sebagai lemah, pasif, membosankan, dan suram (Mathews, 2002). Pendidikan keamanan hanya terdapat dalam program institusi sukarela amatur (Bursalioğlu, 1987). Menurut Harris (2003), pendidikan keamanan bertujuan untuk memperbaiki tingkah laku dan pengetahuan yang diperlukan untuk membentuk dunia yang selamat dan persekitaran yang menyokong. Tujuan utama pendidikan keamanan adalah untuk mengembangkan kemahiran berfikir secara kritikal, analitikal, dan analogikal (Blenesi, 1994). Türnüklü (2006) menyatakan bahawa gangguan terhadap kognitif, afektif, dan pembangunan tingkah laku kanak-kanak semasa tahun prasekolah dan sekolah adalah satu-satunya cara untuk mengurangkan tradisi penyelesaian konflik yang membantu dengan cara sosialisasi pelajar (Auer, 2002).

Menyedari masalah buli, konflik dan keganasan di sekolah (Harber, 2004; Smith, 2003), dan kebimbangan mengenai isu ketegangan agama dan etnik atau konflik dalam masyarakat kebelakangan ini (Davies, 2008), kerajaan United Kingdom telah mengambil inisiatif untuk melaksanakan beberapa langkah melalui persekolahan, seperti dasar anti buli dan panduan tentang langkah-langkah untuk menggalakkan perpaduan masyarakat (DFCSF, 2007). Selaras dengan langkah-langkah ini, terdapat inisiatif pendidikan untuk menggalakkan resolusi keamanan dan konflik tanpa keganasan di sekolah-sekolah, seperti pendidikan keamanan dan pengantaraan rakan sebaya. Inisiatif-inisiatif ini dilihat sebagai sebahagian daripada pendidikan kewarganegaraan, yang akan memupuk kemahiran dan nilai yang perlu bagi kewarganegaraan demokratik (Cremin, 2007; Bickmore, 2001).

Tindakan pendidikan untuk mempromosikan konsep keamanan menekankan kandungan pendidikan dan latihan, sumber pendidikan dan bahan, sekolah dan kehidupan universiti, latihan awal dan berterusan untuk guru-guru, penyelidikan, dan latihan yang berterusan untuk anak-anak muda dan orang dewasa. Budaya keamanan mesti berakar umbi di dalam kelas dari usia muda. Ia mesti terus dapat dilihat dalam kurikulum pada setiap peringkat.

Walau bagaimanapun, kemahiran untuk keamanan dan bukan keganasan hanya boleh dipelajari dan disempurnakan melalui amalan. Mendengar secara aktif, dialog, pengantaraan, dan pembelajaran koperatif adalah kemahiran halus yang perlu berkembang. Ini adalah pendidikan dalam erti kata yang luas. Ia adalah satu proses jangka panjang dinamik iaitu satu pengalaman seumur hidup. Ini bermakna menyediakan kedua-dua kanak-kanak dan orang dewasa dengan memahami dan menghormati nilai-nilai dan hak asasi sejagat. Ia memerlukan penglibatan semua

pihak termasuk keluarga, sekolah, tempat kerja, bilik berita, tempat bermain, dan masyarakat serta negara.

Tambahan pula, jika kita ingin menumpukan perhatian kepada keamanan, kita mesti belajar bagaimana untuk menahan diri kita pada masa sekarang dan memberi tumpuan kepada masa depan untuk diusahakan bersama. Persetujuan semasa dalam kalangan ahli-ahli teori keamanan adalah bahawa keamanan bukanlah keadaan yang boleh didapati di suatu tempat pada masa depan atau pada bila-bila masa, tetapi merujuk kepada proses dan kualiti mengenai hubungan kita dengan diri sendiri dan orang lain, menzahirkan diri mereka dalam persepsi, reaksi, kasih sayang dan tindakan.

Selain sebagai satu komponen penting dalam pendidikan rendah berkualiti, pendidikan keamanan juga menyumbang kepada perkembangan ilmu pengetahuan, kemahiran dan nilai-nilai individu. Pengetahuan, kemahiran dan nilai boleh membantu untuk mengubah tingkah laku yang tidak diingini oleh kanak-kanak, remaja dan dewasa. Penyelesaian konflik individu dengan diri sendiri dan dengan orang lain melalui cara yang aman dan mencari penyelesaian aman untuk situasi yang berbeza boleh dianggap sebagai hasil daripada perubahan ini. Pendidikan keamanan membantu pelajar membangunkan kemahiran penyelesaian konflik di peringkat individu, tempatan, kebangsaan dan antarabangsa, mengurangkan kecenderungan kepada keganasan, menghormati hak asasi manusia dan menghayati keamanan (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO], 2005).

Oleh itu, kepentingan pendidikan keamanan di peringkat sekolah adalah tidak berbelah bagi untuk melahirkan masa depan yang selamat dan makmur untuk dunia. Pendidikan keamanan dalam bilik darjah bertujuan untuk melengkapkan pelajar dengan pengetahuan dan sikap yang diperlukan melalui sikap menghormati, bertolak ansur, kebersamaan, kerjasama, teknik dan kaedah (Deveci, Yilmaz & Kardag, 2008). Melalui pendidikan keamanan, para pelajar digalakkan untuk memikul tanggungjawab mereka sendiri. Maka, pendidikan keamanan harus dianggap sebagai satu peluang untuk meningkatkan kesejahteraan sosial dan tanggungjawab kedua-dua guru dan pelajar. Ia bermula dengan kesediaan secara jujur untuk melibatkan guru-guru dan pendidik dalam proses pembelajaran, yang merupakan cara yang penting dan berkuasa untuk mengubah diri mereka secara individu dan kolektif. Ia menggalakkan pembelajaran sendiri sebenar dan memecahkan budaya generalisasi (stereotaip) yang menjumudkan perspektif, kepercayaan dan andaian kita sendiri (Morton, 2007).

Kebanyakan konsep keamanan yang dinyatakan di atas telah dikenal pasti dalam konsep-konsep utama dalam pendidikan kewarganegaraan, seperti demokrasi dan autokrasi, kerjasama dan konflik, persamaan dan kepelbagaian, kesaksamaan dan keadilan, yang telah membentuk asas bagi Pendidikan Kewarganegaraan semasa yang telah diperkenalkan dalam Kurikulum Kebangsaan di England dan Wales di United Kingdom pada tahun 2002 (*Citizenship Advisory Group*, 1998). Bidang pengajian umum merangkumi pengetahuan, kemahiran, sikap, tingkah laku dan nilai-nilai, yang perlu bagi penyelesaian konflik dan perdamaian tanpa melibatkan keganasan (Johnson & Johnson, 2005; Hicks, 1988a).

Oleh itu, pendidikan keamanan bukan sahaja sekadar pendidikan keamanan (mendapatkan pengetahuan), tetapi juga pendidikan untuk keamanan (kemahiran memupuk, sikap, tingkah laku dan nilai-nilai) (Hicks, 1996; Bjerstedt, 1990).

Selain itu, kepentingan pendidikan bagi menggalakkan keamanan dan resolusi konflik dalam keseluruhan rangka kerja pendidikan kewarganegaraan telah dibincangkan oleh ramai pihak (Cremin, 2007; Davies, 2005; Bickmore, 2001). Bickmore (2001) menyatakan bahawa penyelesaian konflik rakan sebaya mewujudkan peranan aktif golongan muda untuk membantu mereka membangunkan keupayaan terhadap kewarganegaraan demokrasi (seperti pemikiran kritikal dan membuat keputusan bersama-sama).

Cremin (2007) juga menekankan pentingnya untuk menggalakkan pendidikan keamanan, resolusi konflik dan pengantaraan rakan sebaya di sekolah-sekolah sebagai satu bahagian penting dalam pendidikan kewarganegaraan kerana ia melengkapkan golongan muda agar dapat melibatkan diri dengan masyarakat sekitar mereka dengan cara yang positif dan untuk menangani konflik atau masalah.

Pendidikan untuk keamanan dan penyelesaian konflik, serta pendidikan kewarganegaraan, perlu mengambil kira pelbagai konteks dan isu mengenai tahap yang berbeza di peringkat sekolah, masyarakat tempatan dan negara (*Citizenship Advisory Group*, 1998; Hicks, 1988b). Aspek keamanan di semua peringkat ditekankan oleh Johnson dan Johnson (2005), yang menyatakan bahawa matlamat utama pendidikan keamanan adalah untuk individu mengekalkan keamanan dalam aspek-aspek dalam diri mereka sendiri (keamanan intrapersonal), individu (keamanan interpersonal), kumpulan (keamanan antara kumpulan), masyarakat, negara dan budaya (keamanan antarabangsa). Oleh itu pendidikan keamanan boleh menyumbang ke arah memupuk keupayaan peningkatan peribadi dan hubungan

interpersonal pelajar serta untuk warganegara yang bertanggungjawab dan teliti sebagai ahli komuniti sekolah, komuniti setempat dan masyarakat masa depan. Dengan cara ini, pendidikan kewarganegaraan dan pendidikan keamanan serta penyelesaian konflik berkongsi matlamat yang sama untuk membina masyarakat yang demokratik dan aman melalui pembangunan kapasiti pelajar diperlukan untuk proses ini.

Strategi Pelaksanaan Pendidikan Keamanan dalam Pendidikan.

Pendidikan keamanan baharu-baharu ini telah mendapat perhatian di seluruh dunia (Yilmaz, 2003). Sebagaimana perkembangan teknologi telah mengecilkan dunia kita menjadi sebuah perkampungan global yang saling bergantung yang mana setiap bahagian adalah dalam kedudukan untuk mempengaruhi orang lain dalam sekelip mata, kajian dan inisiatif pendidikan perdamaian di peringkat sekolah semakin relevan dan perlu.

Prekursor ini melibatkan definisi pendidikan keamanan oleh Hicks (1985) sebagai aktiviti yang meningkatkan pengetahuan, kemahiran dan sikap yang diperlukan untuk meneroka konsep keamanan, menyiasat halangan kepada keamanan terhadap individu dan masyarakat, untuk menyelesaikan konflik secara adil dan tanpa kekerasan, serta untuk mengkaji cara-cara membina masa hadapan alternatif yang adil dan mampan. Definisi lain telah mencadangkan bahawa fokus pendidikan keamanan adalah (atau sepatutnya) untuk membangunkan penghargaan hubungan global kepada kemanusiaan dan kebergantungan kita kepada sumber-sumber semula jadi bumi yang terhad (Baker, Martin & Pence, 2008). Bekerman (2005) menegaskan bahawa keamanan memberi tumpuan kepada memupuk hubungan yang harmoni berdasarkan sikap saling menghormati dan keadilan sosial, dan oleh itu menunjukkan

bahawa pendidikan keamanan jangka panjang perlu memberi tumpuan kepada membina permuafakatan dalam kalangan semua rakyat dan mengajar mereka kemahiran, sikap dan nilai-nilai yang diperlukan untuk membina dan mengekalkan keamanan dalam masyarakat. Seseengah penyelidik dan ahli akademik diketuai oleh Opatow, Gerson dan Woodside (2010) telah mendefinisikan pendidikan keamanan sebagai proses inklusi moral. Dari sudut pandangan mereka, inklusi moral merupakan prinsip asas dan strategik pendidikan keamanan kerana ia bermaksud kesediaan untuk meluaskan keadilan kepada orang lain, memperuntukkan sumber kepada mereka dan berkorban untuk kesejahteraan orang lain.

Dalam pengisytiharan awal budaya keamanan, UNESCO menggesa pendekatan pendidikan yang ditujukan kepada perkembangan keperibadian manusia sepenuhnya dan ke arah memperkukuhkan rasa hormat kepada hak-hak dan kebebasan asasi manusia, menggalakkan persefahaman, kesabaran dan persahabatan dalam kalangan semua negara-negara atau kumpulan agama, dan melanjutkan aktiviti-aktiviti Pertubuhan Bangsa-bangsa Bersatu demi memelihara keamanan (UNESCO, 1945). Perisytiharan tersebut meluaskan lagi takrif pendidikan keamanan sebagai menginsankan proses pengajaran dan pembelajaran, yang memudahkan pembangunan manusia dengan menangani ketiadaan peri kemanusiaan dari kemiskinan, prejudis, diskriminasi, rogol, keganasan dan peperangan yang berlaku.

Harris (2011, 2004, 1988) menambah pendekatan "memanusiakan" dengan membawa konsep "pemeriksaan". Beliau menegaskan bahawa pendidikan perdamaian adalah proses pemeriksaan. Pelajar-pelajar dan ahli-ahli masyarakat perlu menyelesaikan masalah dan konflik mereka sendiri. Pemeriksaan ini dijangka membolehkan kumpulan yang kurang bernasib baik untuk mempelajari, merasai dan

menggunakan kuasa dan pengaruh mereka. Beliau mengenal pasti peringkat berikut untuk pemerksaan:

1. Mengatasi perasaan tidak berkuasa
2. Menghadapi kebimbangan terhadap keganasan
3. Meningkatkan kesedaran mengenai hal ehwal awam
4. Latihan kepimpinan
5. Mengambil tindakan.

Salomon (2002) menyatakan, perkara utama dalam pendidikan keamanan adalah pemulihan masyarakat, perlindungan hak asasi manusia dan pembangunan kemahiran keamanan. Baldo dan Fumiss (1998) berpendapat bahawa pendidikan keamanan adalah yang paling berkesan apabila kemahiran keamanan dan penyelesaian konflik dipelajari secara aktif dan dimodelkan dalam persekitaran sekolah di mana murid-murid diajar. Pastinya, guru (dan pentadbir sekolah) berperanan penting dalam mengambil tanggungjawab untuk mencapai nilai-nilai ini. Guru-guru mesti berupaya untuk memupuk interaksi sosial yang positif dalam kalangan kanak-kanak, serta mewujudkan dan mengekalkan hubungan kerjasama yang positif bersama keluarga dan masyarakat yang lebih besar untuk menyokong pembelajaran dan kesejahteraan pelajar (ACEI, 1997).

Mengulas lanjut mengenai kepentingan sekolah untuk pendidikan keamanan, Harris dan Morrison (2003) berpandangan, pedagogi pendidikan keamanan seharusnya falsafah dan proses yang memenuhi keperluan kemahiran mendengar, renungan, penyelesaian masalah, kerjasama dan penyelesaian konflik. Proses ini seharusnya bertujuan untuk memperkasakan rakyat dengan kemahiran, sikap dan pengetahuan yang memainkan peranan penting dalam penciptaan dunia yang selamat dan mampan.

Lebih khusus lagi, Bar-Tal (2002) berpendapat bahawa pendidikan keamanan mempunyai objektif yang berbeza daripada objektif pendidikan tradisional, oleh itu memerlukan pedagogi yang berbeza. Beliau menggariskan implikasi berikut untuk pedagogi pendidikan keamanan:

1. Pendidikan keamanan adalah orientasi, lebih falsafah dari subjek itu sendiri
2. Pendidikan keamanan perlu berfikiran terbuka untuk mengelak daripada menjadi doktrin; perlu menerima perspektif dan cara-cara alternatif berbeza dari mengukuhkan dogma
3. Pendidikan keamanan perlu relevan; ia perlu menangani masalah sebenar yang dihadapi oleh orang sebenar
4. Pendidikan keamanan memerlukan pengalaman, pembelajaran aktif yang meningkatkan internalisasi dan renungan melebihi pendekatan yang boleh dicapai oleh pendekatan didaktik tradisional
5. Pendidikan keamanan memerlukan guru; tanpa seorang guru yang memahami dan boleh memodelkan pendidikan keamanan, usaha tersebut tidak akan berjaya.

Peranan penting budaya dan konteks realiti dan perbezaan dalam pendidikan keamanan telah sering ditonjolkan dalam maklumat penyelidikan kontemporari. Windmueller, Wayne dan Botes (2009) melaporkan dalam analisis kes perbandingan mereka di Tajikistan bahawa kecekapan dan pendekatan pedagogi untuk pendidikan keamanan dipengaruhi oleh budaya dan konteks tempatan.

Begitu juga Abu-Nimer (2000) yang telah mengkaji persepsi pendidik, peranan mereka dan halangan yang mereka hadapi sebagai hasil penyelesaian Oslo dalam konteks Israel. Beliau mendapati bahawa dalam kedua-dua komuniti Arab dan Yahudi, set keperluan adalah sangat berbeza dan kontekstual.

Reardon (1988) menyatakan bahawa masih belum terdapat batasan ataupun standard yang jelas dan tepat, mengenai apakah kandungan yang akan dimasukkan dalam pendidikan keamanan. Beliau mendapati bahawa nilai pusat pengawasan (memansuhkan keganasan yang dilakukan ke atas persekitaran semula jadi), kewarganegaraan dalam masyarakat global, dan hubungan yang menyatukan segala bangsa di bumi bersama-sama dalam rangkaian saling bergantung, kelihatan seperti konsep kurikulum teras. Marquez (dalam Hopkins, Winters, & Winters, 1988) menyatakan bahawa pendidikan keamanan adalah persekitaran, bukan kurikulum. Ia berlaku di dalam kelas, *lounge* guru, di pertemuan ibu bapa, di pasar raya dan di rumah. Ia bukan sekadar subjek yang perlu diajar, tetapi perlu dihidupkan. Ia tidak pernah berhenti dan melibatkan semua orang.

Pendidikan Keamanan bagi Kanak-kanak Prasekolah. Kumpulan Kerja Pendidikan Keamanan di UNICEF menyediakan definisi ringkas dan menyeluruh tentang pendidikan keamanan sebagai proses menggalakkan pengetahuan, kemahiran, sikap dan nilai-nilai yang diperlukan untuk membawa perubahan tingkah laku yang akan membolehkan kanak-kanak, belia dan dewasa untuk mengelakkan konflik dan keganasan, kedua-dua secara terang-terangan dan berstruktur; untuk menyelesaikan konflik secara aman; dan untuk mewujudkan keadaan kondusif kepada keamanan, sama ada pada peringkat intrapersonal, interpersonal, antara kumpulan, negara atau peringkat antarabangsa (UNESCO, 2002; Fountain, 1999).

Kebelakangan ini, pengajaran sifar keganasan dan penyelesaian konflik telah menjadi tumpuan utama di sekolah-sekolah. Pendidikan keamanan mula bergerak semula ke dalam arus perdana. Ianya mula diintegrasikan ke dalam aktiviti seharian di bilik darjah bermula di peringkat awal kanak-kanak lagi. Malah *Concerned*

Educators Allied for a Safe Environment (CEASE), sebuah organisasi untuk pendidik keamanan awal kanak-kanak di Amerika Syarikat, telah meraikan tahun yang ketiga belas penubuhannya pada tahun 1992.

Pendidikan untuk keamanan telah, sedang dan akan terus menjadi matlamat pendidik awal kanak-kanak seluruh dunia. Peachy (1981) telah mendefinisikan keamanan sebagai termasuk menghargai orang lain, penyesuaian dan perdamaian sebagai cara hidup, mengambil tindakan untuk menyelesaikan masalah dan menyelesaikan konflik, keadilan, masyarakat dan kesejahteraan (Makoni & Higgs, 2016).

Sepanjang dekad yang lalu, pelbagai jenis sumber boleh didapati di Amerika Syarikat untuk mengajar keamanan dalam persekitaran pendidikan untuk kanak-kanak. Persatuan Nasional Pendidikan untuk Kanak-kanak (NAEYC), Persatuan Pendidikan Kanak-kanak Antarabangsa (ACEI), dan CEASE telah menumpukan perhatian mereka kepada pendidikan keamanan, sifar keganasan dan penyelesaian konflik di rumah, bilik darjah dan juga di seluruh dunia. *New Society Publishers*, salah satu daripada pengeluar utama buku-buku mengenai kurikulum keamanan dan kaedah, telah memasukkan beberapa item perkembangan pendidikan awal yang sesuai dalam senarai semasa mereka (Makoni, 2015; Brody, Goldspinner, Green, Leventhal & Porcino, 1991; Carlsson-Paige & Levin, 1990; Wichert, 1989; Hopkins, Winters & Winters, 1988; Cloud, 1984; Judson, 1984). Bahan-bahan kurikulum lain antaranya *Grace Contrino Abrams Peace Education Foundation* di Miami, Florida, yang mana antara penerbitannya adalah *Peacemaking Skills for Little Kids* (Schmidt & Friedman, 1988) dan *Adams Peace Association of Philadelphia*, Pennsylvania. Dalam tahun-tahun kebelakangan ini, bahan-bahan mengenai pendidikan keamanan untuk kanak-kanak dan penjaga dewasa menjadi semakin popular.

Generasi muda terutama anak-anak sekolah mudah dipengaruhi oleh gejala-gejala tidak sihat seperti keganasan dan konflik. Mereka mengalami budaya ini melalui keluarga, pendidikan persekolahan mereka dan saluran komunikasi masyarakat seperti media massa dan agensi budaya dan produk lain (Bar-Tal & Rosen, 2009). Williams (2004) menyatakan bahawa keganasan memberi kesan kepada sekolah di pelbagai peringkat dengan menyerang individu, masyarakat dan sistem, serta "melemahkan perantaraan mereka". Murithi (2009) menegaskan bahawa dunia yang manusia ciptakan pada masa hadapan bergantung kepada keupayaan kita untuk menolak pendekatan kekerasan dan ketenteraan untuk menyelesaikan masalah. Oleh itu pendidikan keamanan harus menjadi tunjang untuk meningkatkan hubungan manusia dalam keluarga, di sekolah, di tempat kerja, dalam negara dan merentasi sempadan.

Boleh dikatakan dalam usaha untuk meningkatkan hubungan manusia pada masa hadapan dalam semua lapisan masyarakat, generasi muda perlu memainkan peranan penting. Generasi ini perlu memimpin pada masa hadapan dan diharapkan untuk memupuk persekitaran dunia yang aman. Oleh itu, jenis pengetahuan dan pengalaman yang diterima oleh generasi ini pada usia persekolahan mereka hari ini akan memberi pengaruh yang besar terhadap visualisasi masyarakat dunia yang aman pada masa akan datang. Dewey (1900) berpendapat bahawa apabila sekolah memperkenalkan dan melatih setiap kanak-kanak dalam masyarakat menjadi ahli dalam komuniti yang kecil, membiasakan dirinya dengan semangat perkhidmatan dan memberikannya instrumen ke arah hala tuju diri yang berkesan, kita hendaklah mempunyai jaminan yang paling dalam dan terbaik dari masyarakat yang lebih besar yang bernilai, indah dan harmoni (Oyler, 2017).

Backstrom (1986) percaya, kanak-kanak perlu belajar bahawa semua orang mempunyai nilai yang sama. Mereka perlu memikirkan bagaimana kehidupan orang lain dan mendengar daripada orang lain dan cuba untuk memahami orang lain. Mereka harus menzahirkan apa yang mereka fikir dan melakukan apa yang mereka fikir adalah betul. Mereka seharusnya boleh berasa marah tanpa melibatkan pergaduhan dan mengambil tindakan tanpa keganasan untuk mencapai matlamat mereka (Kilcan, 2016).

Deutsch (1993) berpendapat bahawa keluarga dan sekolah adalah dua institusi yang paling penting yang mempengaruhi konsep benci dan cinta oleh kanak-kanak. Beliau berhujah bahawa persekitaran pembelajaran koperatif, inisiatif pengurusan konflik, penggunaan kontroversi yang konstruktif dan penubuhan pusat resolusi konflik di sekolah akan meningkatkan hubungan konstruktif yang akhirnya akan membantu menyediakan kanak-kanak untuk hidup di dunia yang aman. Salomon (2002) mencadangkan agar menyediakan peluang maksimum untuk mereka bercakap dan meluahkan pandangan mereka kepada kanak-kanak yang mungkin akan meningkatkan keberanian moral mereka dan menjadi sebahagian daripada personaliti mereka apabila meningkat dewasa.

Pendekatan kepada pendidikan awal kanak-kanak mungkin berbeza tetapi secara umum ianya lebih cenderung menekankan pada pendidikan keseluruhan kanak-kanak yang merangkumi pemahaman terhadap kepentingan menyokong kanak-kanak dalam semua domain perkembangan termasuk kognitif, fizikal, bahasa, sosial dan emosi (Roopnarine & Johnson, 2009). Umumnya, pendekatan holistik untuk pendidikan awal kanak-kanak seolah-olah mewujudkan peluang kepada integrasi pendidikan keamanan dalam tahun-tahun awal zaman kanak-kanak. Perkara ini disokong oleh Betty Reardon yang menyedari bahawa "set holism pembelajaran

pendidikan awal dalam konteks hubungan dan saling-hubungan antara kognisi dan kesan dan di antara subjek pengajian yang lebih kurang menyerupai pembelajaran secara semula jadi."

Bilik darjah damai berkembang daripada pemahaman bagaimana kanak-kanak membangunkan idea-idea tentang keamanan, konflik dan keganasan. Panduan ini bertujuan untuk membantu para pendidik awal kanak-kanak mewujudkan bilik darjah, di mana prasekolah melalui gred 3 kanak-kanak belajar alternatif aman kepada tingkah laku ganas dimodelkan bagi mereka dalam masyarakat. Panduan ini adalah berdasarkan kepada andaian bahawa usaha untuk memecahkan putaran keganasan mesti memberi tumpuan kepada pencegahan, dan bilik darjah yang damai menyediakan asas yang terbaik untuk membantu kanak-kanak untuk memahami keamanan sebagai ahli masyarakat demokratik.

Aspek pembelajaran juga boleh dikongsi dengan Pendidikan Kewarganegaraan, yang bertujuan untuk menyediakan kanak-kanak untuk menangani beberapa isu kontroversi: peperangan dan keamanan, hubungan manusia, penindasan dan keadilan (*Citizenship Advisory Group, 1998*).

Kandungan Kurikulum

Sub topik kandungan kurikulum ini akan menerangkan dengan lebih terperinci tentang kandungan kurikulum dalam pendidikan secara umum, kandungan kurikulum dalam Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK), kandungan kurikulum pendidikan keamanan untuk kanak-kanak prasekolah dan kandungan kurikulum pendidikan keamanan untuk kanak-kanak prasekolah dalam Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK).

Kandungan Kurikulum dalam Pendidikan. Kurikulum merupakan pelan perancangan dalam pendidikan yang melihat dua perkara utama iaitu visi dalam pendidikan dan struktur atau organisasi asas dalam pendidikan (Abdul Rahim Hamdan, 2007).

Mengikut pandangan ahli sosiologi, kurikulum ialah sebagai alat yang boleh membantu kanak-kanak memainkan peranan orang dewasa apabila sampai masanya. Kurikulum juga bermaksud pendedahan kepada pengalaman tertentu. Mereka juga berpendapat bahawa kurikulum merupakan faktor untuk mengembangkan dan memelihara struktur kuasa dalam masyarakat dan sekolah. Kurikulum juga sebagai alat bagi meneruskan sistem budaya yang menyalur dan menilai ilmu penilaian. Keadaan ini menjelaskan bahawa sebuah sekolah merupakan satu masyarakat yang tersendiri dan menggambarkan masyarakat sebenarnya yang ada di luar kawasan sekolah (Abdul Rahim Hamdan, 2007).

Maksud kurikulum dapat diperjelaskan melalui beberapa definisi yang dikemukakan oleh pakar-pakar kurikulum. Saylor, Alexander dan Lewis (1981) menyatakan kurikulum merupakan satu daya usaha institusi pendidikan yang menyeluruh untuk memenuhi tujuan yang diharapkan semasa berada di institusi itu. Manakala Inlow (1973) pula berpendapat, kurikulum adalah satu daya usaha institusi pendidikan yang dirancang bagi membantu pelajar merujuk kepada tujuan yang ditetapkan (Dollar, Tolu & Doyran, 2014).

Kurikulum berperanan untuk memandu pengajaran bagi memperoleh matlamat kurikulum akan terlaksana jika kurikulum dapat memudahkan cara guru merancang tujuan pengajaran, isi pelajaran, pengalaman pembelajaran dan penilaian pengajaran pembelajaran serta melaksanakan bahagian-bahagian rancangan tersebut (Sengodan & Iksan, 2012; Mohd Daud Hamzah, 1994).

Pusat perkembangan kurikulum Kementerian Pelajaran Malaysia menjelaskan bahawa kurikulum meliputi aktiviti yang dilakukan oleh pelajar di bawah naungan sesebuah sekolah atau institusi pendidikan. Ini termasuk bukan setakat apa yang dipelajari kanak-kanak, bahkan bagaimana kanak-kanak belajar dan bagaimana pula guru membantu mereka belajar. Dalam Laporan Jawatankuasa Kabinet mengkaji Perlaksanaan Dasar Pelajaran 1979 (Kementerian Pendidikan, 1979) telah dinyatakan bahawa:

1. Kurikulum bermaksud segala rancangan pendidikan yang dikendalikan oleh sekolah atau institusi pendidikan untuk mencapai matlamat pendidikan. Kurikulum sekolah terbahagi kepada kurikulum akademik (pengajaran dan pembelajaran) dan kokurikulum
2. Kurikulum adalah satu rancangan pendidikan yang membendung segala ilmu pengetahuan dan kemahiran, nilai dan norma. Unsur kebudayaan dan kepercayaan yang telah menjadi pilihan masyarakat untuk diturunkan kepada ahli-ahlinya.

Razali Aroff (1991) pula memberikan tiga takrifan kurikulum iaitu:

1. Sesuatu yang luas dan besar meliputi segala pembelajaran yang berlaku di mana-mana kawasan dalam sekolah
2. Segala pembelajaran yang dirancang dan ditentukan sahaja berlaku dalam kawasan sekolah, dalam bilik darjah atau luar bilik darjah
3. Kurikulum adalah sesuatu yang dirancang dan tidak terhad dalam bilik darjah sahaja

Walker (1978) pula menyarankan bahawa untuk membentuk sesebuah kurikulum perlu ada kriteria, rancangan kurikulum, bahan-bahan pengajaran serta cara menilai yang akan digunakan oleh pihak pengajar. Tyler (1950) mengenal pasti empat persoalan asas yang digunakan untuk membina kurikulum iaitu:

1. Apakah tujuan pendidikan yang dikehendaki untuk dicapai?
2. Bagaimanakah pengalaman pembelajaran yang berguna dipilih untuk mencapai tujuan tersebut?
3. Bagaimanakah pengalaman itu diolah atau disusun untuk mendapat pengajaran yang berkesan?
4. Bagaimanakah keberkesanan pengalaman pembelajaran itu dapat dinilai?

Keempat-empat persoalan ini mengupas bagaimana proses pendidikan itu mempunyai matlamat tertentu dan dilaksanakan dengan cara tertentu kepada kumpulan manusia yang telah ditetapkan untuk menerimanya (Abdul Rahim Hamdan, 2007).

Eisner dan Vallance (1971) memberikan lima konsep atau orientasi kurikulum yang boleh digunakan untuk memahami pendekatan, penggunaan dan kepentingan kurikulum iaitu:

1. Perkembangan proses kognitif
2. Kurikulum sebagai teknologi
3. Kurikulum sebagai pengalaman pengguna
4. Menstruktur masyarakat
5. Akademik rasionalisme

Pendekatan-pendekatan tersebut amat penting dalam kurikulum bagi memastikan semua perkara yang terkandung dalam kurikulum menepati keperluan masyarakat masa kini. Perkara yang terkandung dalam kurikulum merupakan penjana pembentukan manusia yang diinginkan oleh masyarakat. Dalam konteks Malaysia, pendekatan-pendekatan ini amat penting lebih-lebih lagi dalam usaha kerajaan untuk mencapai status negara maju pada tahun 2020 (Abdul Rahim Hamdan, 2007).

Terdapat dua ciri kurikulum yang memerlukan penyusunan untuk memandu pengajaran (Mohd Daud Hamzah, 1994):

1. Penyusunan secara mendatar tentang ruang lingkup, integrasi dan keseimbangan ilmu pengetahuan. Ruang lingkup adalah keluasan lapangan ilmu pengetahuan yang menjadikan sesuatu bidang kurikulum. Integrasi ialah penggabungjalinan serpihan-serpihan ilmu pengetahuan merentasi lapangan ilmu terlibat. Keseimbangan ialah keratan serpihan ilmu pengetahuan tersebut dari segi sumbangan ke arah perolehan pengetahuan yang „bulat“ menurut matlamat kurikulum dan ideologi pendidikan.
2. Penyusunan secara menegak tentang urutan dan kesinambungan ilmu pengetahuan. Urutan ialah serpihan lapangan ilmu pengetahuan yang berhubung peringkat demi peringkat daripada paling ringkas ke paling canggih. Kesinambungan ialah jumlah timbun-tambah unsur ilmu pengetahuan yang terbina melalui pembelajaran merentasi waktu.

Ciri-ciri mendatar dan menegak perlu disusun menjadi kesatuan yang berhubung kait. Dengan demikian, perancangan dan pelaksanaan tujuan pengajaran pembelajaran yang berpandukan penyusunan ini akan berlaku menurut arah matlamat kurikulum dan ideologi pendidikan.

Dewey (1916) memberi penekanan kepada tiga faktor asas dalam menentukan hala tuju dasar kurikulum iaitu pelajar, mata pelajaran dan masyarakat. Manakala Tyler (1950), Taba (1962) dan Schubert (1986) yang bersependapat dengan Dewey mengetengahkan sumber yang sama tetapi dengan istilah berbeza. Istilah yang digunakan ialah kajian terhadap pelajar, kajian terhadap kehidupan semasa di luar sekolah dan saranan pakar subjek. Ini berlainan pula dengan Saedah Siraj (2000) yang berpendapat pemilihan hala tuju dasar kurikulum perlu berdasarkan empat keperluan seperti berikut:

1. Keperluan “ketuhanan” seperti yang terdapat dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan Rukunegara
2. Keperluan diri pelajar sebagai individu yang berhak menerima pendidikan untuk menjadi manusia yang berakal, bijaksana dan berakhlak mulia serta hidup dalam masyarakat yang sihat
3. Keperluan masyarakat atau keperluan semasa untuk memenuhi keperluan sebagai ahli masyarakat dan menangani cabaran hidup sezamannya
4. Keperluan ilmu untuk menjadikan masyarakat berilmu

Menurut Shane dan Tabler (1983), penggubalan hala tuju dasar kurikulum pula mempunyai beberapa pendekatan seperti regresif, konservatif, eksperimen, generatif dan eklektif. Hala tuju dasar kurikulum yang lebih kepada amalan dan nilai-nilai yang telah diketepikan memerlukan pendekatan bercorak regresif. Manakala pendekatan konservatif digunakan bagi mengekalkan dasar sedia ada. Sekiranya masyarakat memandatkan sebarang perubahan, pendekatan liberal akan digunakan. Pendekatan eksperimen pula diambil sekiranya pendidikan menuju ke arah satu reka bentuk baharu. Pendekatan generatif mula mencipta pendekatan baharu berasaskan

pengalaman yang lalu. Pendekatan yang menggabungkan satu atau lebih pendekatan dinamakan pendekatan eklektif (Saedah Siraj, 2000).

Pembentukan sesebuah kurikulum melibatkan persoalan objektif kurikulum, kandungan kurikulum, kaedah penyampaian dalam kurikulum yang dibina dan penilaian dalam kurikulum (Abdul Rahim Hamdan, 2007). Namun begitu, dalam kajian ini hanya elemen bagi pembinaan kandungan kurikulum yang menjadi fokus utama. Kandungan kurikulum adalah sebahagian daripada kurikulum.

Menurut Abdul Rahim (2007) juga, persoalan yang berkaitan dengan kandungan dalam kurikulum yang dibentuk ialah, apakah perkara atau pengalaman yang perlu disediakan supaya kita dapat menghasilkan manusia yang diharapkan? Ini berkaitan dengan kesesuaian disiplin ilmu yang hendak diberikan kepada pelajar yang boleh digunakan pada situasi semasa dan akan datang. Kandungan yang disediakan juga perlulah selari dengan matlamat dan objektif yang hendak dicapai serta memenuhi hasrat Falsafah Pendidikan Negara.

Kandungan kurikulum perlu relevan dengan keadaan semasa untuk satu tempoh yang panjang. Kandungan dalam sesebuah kurikulum dilihat dari dua aspek iaitu aspek umum dan aspek satu mata pelajaran. Aspek umum ini melihat kepada beberapa mata pelajaran yang merangkumi suatu kurikulum. Manakala aspek satu mata pelajaran pula melihat isi-isi dalam satu mata pelajaran yang merupakan sebahagian daripada kurikulum keseluruhannya.

Pemilihan isi kandungan kurikulum merupakan aktiviti atau situasi yang sangat kompleks dan memerlukan ketelitian (Abdul Rahim Hamdan, 2007). Ini adalah kerana pemilihan kandungan kurikulum manifestasi ke arah merealisasikan visi dan misi negara yang dapat dicapai melalui proses pendidikan. Perkara yang perlu dititikberatkan dalam pemilihan kandungan kurikulum ialah perlu wujud

keseimbangan antara unsur kognitif, afektif dan psikomotor. Ketiga-tiga unsur ini merupakan asas dalam proses pengajaran dan pembelajaran ke arah pembinaan insan yang seimbang.

Situasi negara yang merujuk kepada keadaan politik juga merupakan unsur yang mempengaruhi pemilihan isi kandungan kurikulum. Kurikulum merupakan alat yang digunakan untuk menyalurkan doktrin atau fahaman tentang kewujudan sesebuah negara. Aspirasi negara dan identiti sesebuah negara diperjelaskan melalui sistem pendidikan. Faktor politik merupakan latar belakang penting yang menjadi pemandu kepada pembentukan dan pelaksanaan program pendidikan (Abdul Rahim Hamdan, 2007).

Taba (1962) telah mengemukakan beberapa persoalan yang boleh dijadikan panduan dalam pemilihan kandungan mata pelajaran yang perlu diberi perhatian. Persoalan-persoalan yang dikemukakan ialah:

1. Setakat mana kandungan dalam sesebuah mata pelajaran sesuai dengan keadaan semasa?
2. Bagaimanakah kepentingan mata pelajaran mengikut keadaan?
3. Adakah kandungan dalam sesebuah mata pelajaran menggalakkan proses inkuiri?
4. Adakah kandungan dalam sesebuah mata pelajaran selari dengan keadaan masyarakat dan kebudayaan?
5. Adakah kandungan dalam sesebuah mata pelajaran mempunyai keluaran dan kedalaman yang sesuai?
6. Adakah kandungan dalam sesebuah mata pelajaran membolehkan objektif dicapai?
7. Bolehkah kandungan dalam sesebuah mata pelajaran dipelajari oleh pelajar?

8. Adakah kandungan dalam sesebuah mata pelajaran sesuai dengan kebudayaan dan norma pelajar?
9. Adakah kandungan dalam sesebuah mata pelajaran mengambil kira kehendak pelajar?
10. Adakah kandungan dalam sesebuah mata pelajaran mengambil kira minat pelajar?

Kandungan kurikulum bukan semata-mata fakta, sebaliknya juga merupakan cara bagi memproses maklumat. Oleh yang demikian, pelajar perlu mempunyai kemahiran dalam menggunakan ilmu daripada hanya mendapatkan ilmu itu. Kebanyakan kandungan kurikulum berpunca daripada dua pendekatan iaitu pemusatan kepada pelajar dan pemusatan kepada disiplin atau objek (Abdul Rahim Rahman, 2007).

Menurut John Dewey (1938), kurikulum merupakan ciptaan sosial. Pendidikan merupakan kaedah asas bagi reformasi masyarakat dan menimbulkan konsep pendidikan progresif. Prinsip kurikulum perlu dibina dari dua asas iaitu bakat kanak-kanak dan kehendak-kehendak alam sekeliling. Keadaan ini memerlukan guru memainkan peranan sebagai pembimbing akademik kepada pelajar.

Jerome Bruner (2001) pula menyatakan bahawa kandungan kurikulum perlu berasaskan disiplin iaitu kurikulum perlu dipusatkan kepada disiplin. Tujuan pendidikan adalah untuk mendekati struktur mata pelajaran dan memahaminya dan prosesnya adalah melalui pusingan mengenali mata pelajaran dan mendalami mata pelajaran.

Pemilihan kandungan kurikulum perlu dilakukan secara berhati-hati agar tidak menimbulkan kekeliruan tentang proses pengajaran dan pembelajaran terutamanya dalam konteks negara yang sedang membangun seperti Malaysia. Pemilihan tidak boleh dilakukan semata-mata berasaskan kepada kegunaan ramai penduduk.

Menurut Abdul Rahim Hamdan (2007), terdapat sembilan kriteria yang diguna pakai oleh pakar kurikulum dalam pemilihan kandungan kurikulum. Kriteria-kriteria berkenaan adalah kriteria kegunaan, kriteria kesewarjagatan, kriteria pulangan maksimum, kriteria kekurangan, kriteria kesusahan, kriteria membantu hidup, kriteria kesesuaian, kriteria kualiti dan kriteria minat.

Kriteria kegunaan melihat kepada perkara yang digunakan secara meluas dalam kehidupan harian dan kriteria kegunaan ini baik untuk dimasukkan dalam kurikulum. Terdapat dua perkara asas yang menjadi panduan dalam kriteria kegunaan yang boleh digunakan untuk memilih kandungan iaitu:

1. Kriteria yang menjadi alat untuk mendapatkan pengetahuan lain
2. Kriteria yang menjadi alat yang menghubungkan beberapa pengetahuan lain, supaya kita dapat suatu pemahaman menyeluruh.

Kriteria kesewarjagatan ditafsirkan mengikut skop geografi. Jika sesuatu kandungan itu penting di suatu tempat, maka ia akan menjadi penting di tempat lain. Kriteria ini melibatkan kesewarjagatan seperti manusia, kerajaan, undang-undang, kehidupan dan penjagaan alam sekitar. Konsep ini juga merupakan konsep ikutan tanpa mengetahui rasional di sebalik penggunaannya. Konsep ini mempunyai konotasi supaya tidak ketinggalan iaitu perlu mengikut apa yang dibuat oleh orang lain.

Kriteria pulangan maksimum pula menentukan tahap mana suatu kandungan boleh mendatangkan pulangan maksimum. Ini bermaksud pada darjah atau tingkatan manakah kandungan ini paling berkesan dari segi pembelajaran. Masa dan tenaga pengajaran dapat dijimatkan dan digunakan secara berkesan. Dalam perkembangan manusia, terdapat empat peringkat yang diberi perhatian iaitu:

1. Peringkat mitos – umur antara 4 hingga 10 tahun
2. Peringkat romantis – umur antara 8 hingga 15 tahun
3. Peringkat falsafah – umur antara 14 hingga 20 tahun
4. Peringkat ironis – umur antara 19 tahun hingga dewasa

Peringkat-peringkat ini jelas menunjukkan perbezaan tahap penerimaan sesuatu pengetahuan mengikut peringkat umur. Oleh yang demikian, kandungan yang dibina haruslah sepadan dan sesuai dengan setiap peringkat. Walau bagaimanapun terdapat pengecualian bagi seseorang yang memiliki tahap intelek yang tinggi tetapi masih berada dalam peringkat umur yang rendah.

Kriteria kekurangan menjelaskan bahawa pada masa-masa tertentu berlaku kekurangan dalam bidang tertentu seperti tiada atau kurang pengetahuan dalam sesuatu bidang. Oleh itu usaha menampung kekurangan bagi memajukan masyarakat perlu dilaksanakan. Penampungan berkesan apabila dapat mengesan dan mengetahui apakah kandungan yang berkurang dalam sesebuah mata pelajaran. Ini bagi memudahkan proses penambahbaikan dan pembaharuan dapat dilaksanakan mengikut keperluan yang sesuai.

Kriteria kesusahan pula bermaksud terdapat perkara yang boleh di ajar di sekolah dan boleh diajar di rumah. Proses ini memerlukan kefahaman tentang bagaimana sesuatu proses pengajaran itu dilaksanakan di sekolah dan bagaimana anggota keluarga di rumah boleh membantu memberikan kejelasan proses pengajaran dan pembelajaran di rumah.

Penekanan tentang perkara yang perlu dilakukan untuk hidup adalah penjelasan kepada kriteria mambantu hidup. Contoh-contoh yang bersesuaian tentang sesuatu keadaan boleh diselitkan dalam kandungan pengajaran bagi membantu pelajar membuat persediaan. Proses pengajaran kriteria ini penting terutamanya untuk membantu memberi keselesaan hidup.

Kriteria kesesuaian pula melibatkan perkara-perkara sensitif yang perlu dimasukkan bagi memberi pengetahuan kepada pelajar. Contohnya, sensitiviti masyarakat berbilang kaum seperti cara hidup, budaya atau agama. Perkara-perkara ini penting untuk mengelakkan salah faham yang boleh membawa kepada perpecahan dan pergolakan. Penetapan kandungan kurikulum berasaskan kriteria ini perlu dilakukan dengan berhati-hati kerana boleh menjadi isu negara.

Kriteria kualiti pula menentukan bahawa kandungan mata pelajaran mempunyai nilai kebendaan yang tinggi. Pendidikan perlu mendedahkan dan menyampaikan perkara yang bermutu kepada pelajar dan kesannya akan mendorong pelajar berusaha untuk memilikinya pada suatu masa kelak. Walau bagaimanapun, nilai akhlak yang tinggi perlu diterapkan dalam kandungan pelajaran. Cara ini mampu mengimbangi antara keperluan jasmani dan rohani.

Akhir sekali ialah kriteria minat. Kriteria ini menekankan bahawa kandungan kurikulum perlu ditinjau dari segi sama ada boleh menggalakkan seseorang pelajar itu mempunyai minat untuk terus belajar atau mengehadkan pembelajaran pelajar.

Kandungan mata pelajaran harus mempunyai kekuatan membangkitkan minat ingin tahu dan unsur-unsur minat perlu dimasukkan dalam kandungan kurikulum. Minat yang mendalam membawa pelajar meluaskan aktiviti pembelajaran mereka.

Kesemua kriteria yang diterangkan sesuai untuk diaplikasikan dalam mencari kandungan kurikulum yang relevan dengan norma-norma masyarakat sesuatu tempat. Dalam konteks pendidikan negara, kriteria-kriteria ini telah digunakan dan dijadikan panduan oleh pakar kurikulum dan pakar bidang untuk menentukan kandungan yang boleh diaplikasikan dan diikuti oleh semua pihak terutamanya dalam masyarakat berbilang kaum. Setiap isi atau maklumat yang ada di dalam kandungan mata pelajaran mengambil kira kriteria-kriteria yang berkaitan dan disesuaikan dengan proses pengajaran dan pembelajaran.

Kandungan Kurikulum dalam Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP). Dalam perbincangan sebelum ini, telah diterangkan dengan terperinci maksud dan takrifan kurikulum, peranan kurikulum, fokus kurikulum, rancangan dan strategi pembinaan kurikulum, konsep dan pendekatan dalam pembinaan kurikulum, ciri kurikulum, hala tuju kurikulum, serta kriteria dalam pembinaan kurikulum yang baik secara umum. Kesemua aspek yang perlu ada dalam sesebuah pembinaan kurikulum yang baik seperti yang telah diterangkan sebelum ini telah diterapkan semasa penghasilan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK).

Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) 2017 merupakan penambahbaikan daripada Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan yang telah dikemaskini pada tahun 2010. Penggubalan KSPK pada tahun 2016 dilakukan bagi memastikan kualiti kurikulum yang dilaksanakan di prasekolah setanding dengan standard antarabangsa. Semakan ini juga bagi memenuhi tuntutan dasar baharu di bawah Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 dan keperluan semasa.

Mariani (2016) telah menyatakan dalam kajiannya bertajuk Transformasi Dasar dan Kualiti Pendidikan Prasekolah bahawa Transformasi Kurikulum Kebangsaan dan Sistem Pentaksiran Pendidikan Kebangsaan merupakan dua strategi yang saling melengkapi ke arah merealisasikan agenda untuk membangunkan modal melalui pendidikan. Kedua-dua strategi menekankan kepada pencapaian standard yang ditetapkan iaitu:

1. Transformasi kurikulum melalui penetapan standard kandungan dan standard pencapaian
2. Sistem pentaksiran pendidikan kebangsaan melalui ujian rujukan standard

Pelaksanaan kepada kedua-dua strategi ini akan memastikan prestasi murid dibitara dan setanding dengan standard antarabangsa dalam pelbagai bidang pengetahuan, kemahiran dan kecekapan. Perubahan ketara dalam kurikulum prasekolah kebangsaan dapat dilihat apabila Kurikulum Prasekolah Kebangsaan (2003) digubal semula menjadi Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (2010) yang lebih holistik dengan matlamat untuk menyediakan murid ke Tahun Satu dengan penguasaan 4M (Membaca, Mengira, Menulis dan Menaakul) seterusnya ditambahbaik menjadi Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) pada tahun 2016.

Usaha dan fokus transformasi melalui Gelombang Transformasi Pendidikan 1 (GTP1) diteruskan dengan penggubalan dan semakan semula kurikulum prasekolah dengan memberi penekanan dalam beberapa aspek iaitu:

1. Menggabungkan prinsip pendidikan holistik yang berorientasikan hasil pembelajaran
2. Memastikan proses pengajaran dan pembelajaran mengambil kira latar belakang pelajar yang berbeza
3. Mentakrifkan penggunaan Bahasa Malaysia, Inggeris, Tamil dan Mandarin sebagai bahasa instruksional
4. Melibatkan aktiviti-aktiviti yang menggalakkan pemahaman budaya serta aktiviti pelbagai bangsa

Pendidikan prasekolah berfokus kepada usaha untuk menyediakan peluang pembelajaran yang menyeronokkan dan bermakna kepada kanak-kanak berumur empat hingga enam tahun. Fokus utamanya adalah proses pengajaran dan pembelajaran yang berpusatkan kanak-kanak, menekankan kepada inkuiri penemuan dan menggunakan pendekatan pengajaran dan pembelajaran bersepadu, bertema, belajar melalui bermain, pembelajaran kontekstual dan pembelajaran berasaskan projek (Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan, 2010).

Amalan Bersesuaian Perkembangan (ABP) dimantapkan dan pengaplikasian Amalan Terbaik Pengajaran dan Pembelajaran Prasekolah dalam kalangan guru prasekolah diperkenalkan seperti menggunakan pendekatan pembelajaran berasaskan projek, pendekatan bersepadu, pendekatan pengajaran bertema dan mengukuhkan pendekatan pengajaran belajar melalui bermain yang merupakan usaha Kementerian Pendidikan Malaysia meningkatkan kualiti pendidikan prasekolah melalui pengajaran dan pembelajaran yang dapat menarik minat murid, kreatif, inovatif dan berkesan (Mariani, 2016).

Menurut Mariani (2016), transformasi pendidikan prasekolah diteruskan dengan dua program baharu yang diwujudkan dalam Gelombang Transformasi Program 2 (GTP2) melalui Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025, selain pemantapan program sedia ada. Dua program dalam GTP2 adalah transformasi bagi merealisasikan pendidikan prasekolah yang universal. Dua program berkenaan adalah :

1. Perluasan – Enrolmen Prasekolah (kesinambungan GTP1)
2. Kualiti dan piawaian – Prasekolah Berkualiti Tinggi (baharu)

KSPK 2017 digubal dengan memberikan penekanan kepada standard kandungan, standard pembelajaran dan standard pentaksiran yang patut diketahui dan boleh dilakukan oleh kanak-kanak berumur empat hingga enam tahun. Kesemua standard ini berpaksikan kepada pengetahuan, kemahiran asas serta nilai dalam kesemua enam tunjang pembelajaran yang disinambungkan dengan tunjang yang difokuskan dalam pendidikan sekolah rendah. Tunjang berkenaan ialah:

1. Komunikasi
2. Kerohanian, sikap dan nilai
3. Kemanusiaan

4. Sains dan teknologi
5. Perkembangan fizikal dan estetika
6. Perkembangan ketrampilan diri

Elemen Merentas Kurikulum (EMK) merupakan unsur nilai tambah yang diterapkan dalam proses pengajaran dan pembelajaran selain yang ditetapkan dalam standard kandungan (Dokumen Standard Prasekolah dan Pentaksiran, 2016). Elemen-elemen ini diterapkan bertujuan untuk mengukuhkan kemahiran dan ketrampilan modal insan yang dihasratkan serta dapat menangani cabaran semasa dan masa hadapan. Elemen-elemen di dalam EMK adalah seperti berikut:

1. Bahasa
2. Kelestarian alam sekitar
3. Nilai murni
4. Sains dan teknologi
5. Patriotisme
6. Kreativiti dan inovasi
7. Keusahawanan
8. Teknologi maklumat dan komunikasi
9. Kelestarian global
10. Pendidikan kewangan

Pentaksiran di prasekolah adalah satu proses yang meliputi pelbagai kaedah untuk mendapatkan maklumat tentang perkembangan dan pembelajaran murid (Dokumen Standard Prasekolah dan Pentaksiran, 2016). Ia merupakan perkara asas dan penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran yang dijalankan secara berterusan. Pentaksiran yang dijalankan merangkumi aspek kognitif, afektif dan psikomotor seperti yang terdapat dalam KSPK. Ianya dilaksanakan selari dengan

tujuan yang telah ditetapkan dan pelaksanaannya dilakukan secara berterusan sepanjang tempoh persekolahan. Terdapat beberapa tujuan pentaksiran di peringkat prasekolah:

1. Mengesan pertumbuhan dan perkembangan murid bersesuaian dengan peringkat umur
2. Mengenalpasti kecerdasan dan potensi murid bagi memperkukuh dan mempertingkatkan perkembangan secara menyeluruh
3. Mengenalpasti kelebihan dan kekurangan murid dalam pembelajaran dari semasa ke semasa
4. Memberi maklum balas kepada murid, ibu bapa/penjaga dan pentadbir sekolah tentang perkembangan dan pembelajaran murid dalam semua aspek yang terkandung dalam KSPK
5. Mengesan keberkesanan pengajaran guru serta peluang pembelajaran dan persekitaran yang disediakan
6. Membantu guru merancang tindakan susulan yang berkesan untuk:
 - a. Mengembangkan potensi murid ke tahap optimum
 - b. Membantu pembelajaran murid
 - c. Memperbaiki pengajaran guru

Berdasarkan penerangan berkaitan KSPK di atas menunjukkan bahawa pendidikan di prasekolah merupakan asas kepada pendidikan formal di peringkat yang lebih tinggi. Oleh yang demikian, kurikulum itu sendiri perlu kuat dan sesuai dengan persekitaran semasa dan akan datang. Dengan itu, insan yang bakal dilahirkan dapat menjadi insan yang holistik seperti yang terkandung dalam matlamat KSPK. Penilaian tahap pelaksanaan KSPK perlu diadakan dari semasa ke semasa bagi melihat keberkesanannya.

Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan untuk Kanak-kanak Prasekolah. Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan 2017 diperbaiki berasaskan standard kandungan, standard pembelajaran dan standard pentaksiran yang perlu dicapai oleh murid. Tujuan utama penetapan standard adalah untuk ekuiti dan kualiti. Ekuiti bermaksud semua murid diberi peluang pendidikan yang sama, sementara kualiti membawa maksud bahawa semua murid perlu diberi pendidikan yang berkualiti. Lantaran matlamat kurikulum berasaskan standard adalah untuk memberi pendidikan berkualiti yang sama kepada semua murid.

Standard kandungan merupakan pernyataan spesifik tentang perkara murid patut ketahui dan boleh lakukan dalam suatu tempoh persekolahan. Ia merangkumi aspek pengetahuan, kemahiran dan nilai. Standard pembelajaran merupakan satu penetapan kriteria atau indikator pencapaian dalam bentuk objektif tingkah laku untuk memastikan pencapaian setiap standard kandungan. Standard prestasi atau pentaksiran merupakan satu set kriteria umum yang menunjukkan tahap-tahap prestasi yang perlu murid pamerkan sebagai tanda bahawa sesuatu perkara itu telah dikuasai murid.

Dalam kajian ini, standard kandungan menjadi garis panduan dalam pembinaan kandungan pendidikan keamanan untuk kanak-kanak prasekolah. Di luar negara telah banyak kurikulum berkaitan pendidikan keamanan untuk kanak-kanak prasekolah telah dibangunkan. Namun begitu, di Malaysia masih belum ada kurikulum berkaitan pendidikan keamanan untuk kanak-kanak prasekolah. Terdapat beberapa perbincangan daripada kajian lampau berkaitan elemen-elemen yang perlu ada dalam pembinaan kurikulum pendidikan keamanan untuk kanak-kanak prasekolah yang boleh dijadikan rujukan dan panduan.

Analisis soal selidik pendidikan keamanan prasekolah oleh Maria Dunin-Wasowicz (1985) telah memperlihatkan lima tema asas menjadi pilihan berulang dalam jawapan daripada tujuh belas jawapan. Soal selidik ini dilakukan oleh jawatankuasa Pertubuhan Dunia bagi Pendidikan Awal Kanak-Kanak (OMEPP). Tema tersebut melibatkan:

1. Membentuk (pembentukan) sikap yang positif dan mesra terhadap dunia
2. Pendidikan ke arah autonomi peribadi dan kerjasama dengan orang lain, pengajaran autonomi dan kerjasama untuk berdialog
3. Pendidikan pluralisme dan persediaan untuk komunikasi
4. Kebangkitan perasaan identiti nasional (kebanggaan)
5. Pendidikan antarabangsa

Manakala Reardon (1988b) dan pasukan penyelidikan beliau di Maktab Perguruan Universiti Columbia mengenal pasti topik-topik yang disenaraikan di bawah sebagai bidang konseptual am kini termasuk dalam bidang pendidikan keamanan (Sapon-Shevin, 2010; Bar-Siman-Tov, 2004; Weinstein, Curran & Tomlinson-Clarke, 2003):

1. Keamanan (konsep, model, proses)
2. Konflik, pengurusan konflik, penyelesaian konflik, perang, senjata
3. Kerjasama dan saling bergantung
4. Bukan keganasan (konsep, amalan, kes)
5. Masyarakat global, persefahaman pelbagai budaya, perbandingan sistem
6. Aturan dunia, institusi global, pengaman (kaedah, model dan kes-kes), sistem keselamatan alternatif
7. Hak asasi manusia, keadilan sosial, keadilan ekonomi, kebebasan politik

8. Tanggungjawab sosial, kewarganegaraan, pengawasan, gerakan sosial dan politik
9. Keseimbangan ekologi, persekitaran global, sumber dunia.

Literatur tersebut sarat dengan kenyataan dan contoh mengenai keperluan pendidikan keamanan untuk pembangunan sosial-emosi optimum kanak-kanak. Sebagai contoh, dalam *Developmental Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*, Bredekamp (1987) menulis: "Kanak-kanak perlu diberi banyak peluang untuk membangunkan kemahiran sosial seperti bekerjasama, membantu, berunding, dan bercakap dengan orang yang terlibat untuk menyelesaikan masalah interpersonal. Guru memudahkan perkembangan kemahiran sosial positif tersebut pada setiap masa" (Cartledge & Kourea, 2008; Gay, 2002; Griffin, 1989).

Menurut Orlick (dalam Kome & Crean, 1986), aktiviti pendidikan keamanan direka untuk memupuk kepercayaan, perpaduan, komunikasi dan kemahiran interaksi sosial yang positif. Carlsson-Paige dan Levin (1985) bersetuju dengan menyatakan bahawa pendidikan keamanan menekankan pembelajaran nilai-nilai tertentu seperti kerjasama, menghormati diri dan orang lain, menghargai persamaan dan perbezaan orang lain serta kepelbagaian budaya. Ia cuba untuk membantu kanak-kanak mengembangkan kemahiran seperti keupayaan untuk menyelesaikan konflik secara aman dan untuk menyelesaikan masalah yang kompleks. Pendidikan keamanan juga menekankan amalan tertentu di bilik darjah yang boleh melanjutkan pemahaman kanak-kanak tentang perang dan keamanan.

Kurikulum awal kanak-kanak yang sesuai dengan perkembangan telah mengandungi unsur-unsur pendidikan keamanan yang dibangunkan oleh Lillian Genser (1976) dan dipetik oleh De Marquez (2002) (dalam Hopkins, Winters & Winters, 1988):

1. Konsep sendiri: kesedaran diri
2. Komuniti: kesedaran terhadap orang lain
3. Penyelesaian masalah: penyelesaian konflik
4. Sains : cinta kepada alam
5. Pelbagai budaya: kesedaran global
6. Seni kreatif: imaginasi

Judson (1984) pula menyatakan terdapat lima komponen yang memupuk pembelajaran tatatertib dan boleh menyumbang kepada resolusi konflik tanpa keganasan iaitu ikrar; berkongsi perasaan, maklumat dan pengalaman; komuniti sokongan; penyelesaian masalah; dan menikmati kehidupan. Kurikulum pendidikan keamanan yang mengandungi lima komponen ini boleh membantu kanak-kanak memupuk rasa penguasaan dan kawalan sebuah dimensi kritikal dalam perkembangan kanak-kanak. Ia juga dapat menyediakan mereka dengan kemudahan dan material yang bersesuaian boleh membantu dalam perkembangan konsep dan ekspresi idea (Haavelsrud & Stenberg, 2012).

Persekitaran adalah sumber pendidikan keamanan. Stomfay-Stitz (1992) menunjukkan bahawa ia mempunyai kesan yang kuat kepada perkembangan sikap tentang diri dan orang lain serta kemahiran seseorang belajar untuk wujud bersama dalam kumpulan. Beliau mengingatkan kita bahawa guru adalah elemen utama dalam menyediakan "persekitaran ideal". Guru memodelkan tingkah laku prososial dan sikap yang mengamalkan keamanan. Guru memodelkan melalui strategi pengajaran

bahawa harmoni adalah suatu yang mungkin. Budi bahasa dan kesopanan yang diharapkan daripada kanak-kanak perlu dimodelkan terlebih dahulu, walaupun terlalu ditekankan oleh guru. Tingkah laku kanak-kanak yang menunjukkan penyelesaian secara aman kepada masalah, sama ada besar atau kecil, perlu diambil perhatian dan diberi ganjaran yang sewajarnya, supaya kanak-kanak boleh belajar mengenali kaedah penyelesaian konflik (Marquez di Hopkins, Winters, & Winters, 1988).

Guru merancang dan menyediakan persekitaran fizikal bilik darjah supaya ia menawarkan ruang, bahan dan peluang untuk permainan yang harmoni dan interaktif. Persekitaran perlu menyokong matlamat dan objektif program. Pendidikan keamanan digambarkan melalui bahan-bahan di dalam kelas seperti poster, buku dan gambar-gambar yang menunjukkan orang daripada pelbagai latar belakang, setiap satunya menyokong keamanan dengan cara mereka sendiri. Sebuah kelas yang boleh memaksimumkan kebebasan dan keselesaan kanak-kanak membawa kepada tahap stres yang rendah untuk kedua-dua orang dewasa dan kanak-kanak. Penyediaan salinan mainan dan material serta proses untuk penyelesaian masalah, membantu kanak-kanak ketika mereka menggunakan permainan dramatik, blok, seni, muzik, perpustakaan dan bahasa, komputer, sains dan matematik, air, pasir dan kawasan-kawasan kelas yang lain.

Beaty dan Tucker (1987) mencadangkan bahawa pendekatan berkumpulan kecil (dengan tiga atau empat orang anak) kepada pengenalan komputer merupakan pendekatan yang terbaik. Kanak-kanak dapat mengembangkan kemahiran sosial mereka apabila mereka bekerja secara berpasangan menggunakan komputer apabila aktiviti dijalankan. Mereka turut menyatakan bahawa, kedua-dua pengguna (boleh) membincangkan tentang giliran mereka dan kaedah mereka sendiri untuk menggunakan pelbagai program. Imajinasi guru boleh membawa kepada kreativiti

menggunakan kawasan aktiviti seperti yang digambarkan oleh Wichert (1989). Sebuah kawasan permainan dramatik yang melibatkan ibu bapa dan kanak-kanak dalam membina konsep tempat teduhan fizikal dan kognitif; kawasan blok dan mainan yang mempunyai lebih bahan-bahan; strategi khusus untuk tidak menggalakkan dan menangani unsur kekerasan, permainan perang; dan satu cara baharu untuk melihat kawasan seni bebas, adalah termasuk dalam cara guru/pengarah untuk menzahirkan tema “Mengekalkan Keamanan”.

Merancang aktiviti program atau kurikulum boleh meningkatkan kelas keamanan. Muzik yang dimainkan pada siang hari boleh mencerminkan mesej keamanan. Pelbagai peralatan buatan kanak-kanak boleh menambah kepada kebanggaan individu dan keseronokan dalam suasana kumpulan seperti menghasilkan muzik. Menjelang akhir tahun, perlu ada peralatan yang cukup supaya semua orang boleh membawa pulang satu peralatan ke rumah. Aktiviti yang merehatkan dan mengurangkan tekanan (Cherry, 1981) boleh membuatkan penjaga dan kanak-kanak selesa. Aktiviti pergerakan kreatif memupuk kreativiti dan individualiti dalam suasana kumpulan. Ia mungkin digunakan untuk memupuk kerjasama dalam aktiviti berkumpulan (Stein & Prutzman, 1988; Benzwie, 1987). Aktiviti berkumpulan secara keseluruhan, seperti perbincangan yang membantu penyelesaian masalah dan pemikiran kritikal, atau main peranan yang melibatkan kemahiran penyelesaian konflik dan tidak melakukan keganasan, membolehkan kanak-kanak mula membuang sifat ego dan meneliti pandangan orang lain.

Di samping itu juga, literatur kanak-kanak boleh menjadi penggerak untuk mengukuhkan kemahiran berkomunikasi dan mengajar penyelesaian konflik secara aman. Kisah-kisah tentang tokoh keamanan dan penggunaan kaedah tidak ganas membantu kanak-kanak menyedari bahawa keamanan adalah sebab yang sama penting untuk hidup (atau mati) seperti perang. Oleh itu, apabila kanak-kanak mahu membaca sesuatu, salah satu pilihan hendaklah menjadi sumber yang berkaitan dengan keamanan. Kesan buku kegemaran dan kesan kolektif dari apa yang dibentangkan pada kanak-kanak boleh menjadi menakjubkan. Ini kerana nilai-nilai dalam buku disampaikan dalam beberapa cara. Ia adalah faktor penentu buku-buku yang digunakan kanak-kanak perlu ditapis dan dinilai (Freeman, 2014; Wichert, 1989).

Vargas-Baron (2005) dalam kajian beliau menyatakan bahawa terdapat lima buah negara di Asia Timur yang menerapkan kurikulum berkaitan keamanan dalam kurikulum pendidikan mereka. Namun begitu, tiada elemen kurikulum khusus yang dinyatakan dalam kurikulum mereka. Penerangan terperinci adalah seperti berikut:

a. Kemboja : Memperkasa etnik minoriti di tanah tinggi Kemboja

Program pendidikan asas dwibahasa ini melibatkan ahli-ahli kumpulan etnik tempatan dalam membangunkan kurikulum baharu dan bahan-bahan pendidikan. Ini bagi melatih komuniti pendidik untuk menyediakan pendidikan literasi dan latihan kemahiran untuk pembangunan komuniti, perlindungan alam sekitar, keamanan dan pemerintahan tempatan. Ia mempunyai kesan yang signifikan terhadap dasar pendidikan dan bahasa kebangsaan.

b. Indonesia : Perkembangan awal kanak-kanak untuk pelarian kanak-kanak

Program ini untuk pembangunan awal kanak-kanak di kem pelarian atau kem sementara dengan menyediakan kurikulum dan kaedah prasekolah, latihan untuk pendidik komuniti, pendidikan dan penglibatan ibu bapa, penilaian dan perkhidmatan trauma serta pendidikan untuk pemahaman dan pendamaian antara kumpulan agama.

c. Laos : Latihan perguruan di kawasan terpencil

Program latihan guru di seluruh negara ini bertujuan untuk menyediakan perkhidmatan pendidikan yang lebih baik untuk kanak-kanak di kawasan luar bandar yang lama diabaikan selepas berakhirnya konflik di dalam dan sekitar Laos. Program ini telah membawa kepada perubahan dalam dasar pendidikan, meningkatkan pendidikan rendah dan menengah dan menggalakkan penglibatan ibu bapa dalam pendidikan di sekolah dan masyarakat.

d. Filipina : Penubuhan sekolah penyembuhan dan mengajar keamanan

Program yang dijalankan di Mindanao ini berfungsi untuk meningkatkan kualiti pendidikan rendah. Ia termasuk latihan perguruan, pendidikan dan penglibatan ibu bapa, pendidikan masyarakat serta komponen untuk penyembuhan trauma, resolusi konflik dan pendamaian. Ia telah membawa kepada perubahan dasar pendidikan di rantau ini.

e. Vietnam : Mendidik kanak-kanak yang sukar didekati

Lama selepas perang berakhir di Vietnam, ramai kanak-kanak di kawasan pedalaman masih tidak bersekolah atau menerima perkhidmatan berkualiti rendah. Kanak-kanak jalanan dan ditinggalkan di bandar-bandar bertukar menjadi pesalah juvenile yang ditakuti. Dalam usaha untuk mencapai pendidikan rendah sejagat, Vietnam membangunkan dasar dan program

pendidikan baharu yang berkesan untuk pendidikan pelbagai lapisan di kawasan luar bandar dan sebagai alternatif bagi pendidikan asas dalam persekitaran komuniti tidak formal untuk kanak-kanak jalanan.

Dasar atau program yang dimulakan semasa konflik di Indonesia dan Filipina ini masing-masing telah berjaya mencapai matlamatnya, meskipun lokasinya berada di zon konflik. Manakala program yang dimulakan selepas konflik termasuk di Kemboja, Laos dan Vietnam. Program ini telah dibangunkan dengan baik selepas konflik berakhir, walaupun kesan konflik dan potensi untuk berlakunya keganasan baharu jelas membentuk hala tuju program ini.

Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan untuk Kanak-kanak Prasekolah dalam Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK).

Seperti yang telah diterangkan sebelum ini, Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) berpaksikan kepada enam tunjang pembelajaran iaitu tunjang komunikasi, tunjang kerohanian, sikap dan nilai, tunjang ketrampilan diri, tunjang perkembangan fizikal dan estetika, tunjang sains dan teknologi serta tunjang kemanusiaan (Dokumen Standard Prasekolah dan Pentaksiran, 2016).

Tunjang komunikasi terdiri daripada Bahasa Malaysia, Bahasa Inggeris, Bahasa Cina dan Bahasa Tamil. Bahasa Malaysia dan Bahasa Inggeris adalah wajib dipelajari oleh semua murid prasekolah. Bahasa Cina dan Bahasa Tamil dipelajari oleh murid yang berada di aliran bahasa Cina dan bahasa Tamil sahaja. Fokus utama tunjang ini ialah kemahiran bahasa dan seni bahasa. Kemahiran bahasa merangkumi kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis. Bahan yang digunakan perlu sesuai dengan peringkat perkembangan kanak-kanak. Seni bahasa pula merujuk

kepada keupayaan murid mengungkapkan keindahan bahasa melalui kepelbagaian aktiviti dan permainan bahasa seperti drama dan sajak.

Tunjang kerohanian, sikap dan nilai merangkumi pendidikan Islam dan pendidikan Moral. Pendidikan Islam dipelajari oleh murid beragama Islam sahaja manakala pendidikan Moral dipelajari oleh murid lain selama dua jam seminggu. Pendidikan Islam memberi pengetahuan dan kemahiran asas tentang rukun Iman, rukun Islam, sirah Rasulullah dan kalimah syahadah. Murid juga diajar cara bersuci, cara mengambil wuduk, cara solat, mengenal asas bahasa Al-Quran, mengenal huruf hijjaiyah, mengenal huruf jawi, mencontohi akhlak Rasulullah, melakukan amalan harian mengikut adab serta menghafaz surah-surah pendek dan doa harian. Pendidikan Moral prasekolah pula memberi fokus kepada pelakuan moral yang dipupuk secara berterusan sepanjang masa. Pendidikan moral tidak dijalankan melalui aktiviti spesifik tetapi diterapkan melalui kesemua aktiviti yang dijalankan dalam prasekolah.

Tunjang ketrampilan diri lebih memfokuskan kepada perkembangan sosioemosi kanak-kanak. Kanak-kanak akan menghadapi masalah di prasekolah, persekitaran dan masa akan datang sekiranya sosioemosi mereka kurang stabil dan mantap. Perkembangan sosioemosi merangkumi aspek mengenali dan mengurus emosi sendiri, pencapaian emosi yang positif, pembinaan konsep sendiri positif serta pembinaan kemahiran berinteraksi dan kemahiran sosial. Perkembangan sosioemosi berlaku sepanjang masa kanak-kanak berada di prasekolah, ia juga tidak dicapai melalui aktiviti yang khusus tetapi menerusi kesemua aktiviti sama ada aktiviti rutin, semasa rehat, semasa makan dan juga aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang lain.

Tunjang perkembangan fizikal dan estetika merangkumi perkembangan fizikal dan penjagaan kesihatan serta perkembangan kreativiti. Kanak-kanak pada peringkat prasekolah memerlukan aktiviti yang menguatkan kawalan otot mereka. Aspek perkembangan fizikal adalah amat penting di prasekolah kerana tanpa perkembangan fizikal yang mantap, kanak-kanak akan menghadapi masalah dalam melakukan aktiviti seperti memegang pensel atau berus untuk menulis dan melukis, penglibatan dalam aktiviti sukan, aktiviti memainkan alat muzik serta pengendalian peralatan. Pendidikan prasekolah menyediakan peluang pembelajaran untuk meningkatkan kemahiran motor halus, kemahiran motor kasar serta koordinasi mata-tangan kanak-kanak. Di samping itu juga, tunjang ini memberi penekanan kepada pembinaan amalan penjagaan kesihatan fizikal diri, kebersihan persekitaran dan pemakanan yang berkhasiat. Tabiat yang dibina ini memanfaatkan kanak-kanak ini sepanjang usia mereka. Secara lazimnya, kanak-kanak yang mempunyai badan yang sihat dapat memberi tumpuan yang lebih baik kepada pembelajaran dan mempunyai konsep sendiri yang positif. Aspek keselamatan diri daripada sumber yang mungkin menyebabkan kemalangan dan bahaya kepada diri mereka termasuk langkah menjaga kehormatan diri turut diberi penekanan dalam tunjang ini.

Perkembangan kreativiti pula merangkumi seni visual, pendidikan muzik serta drama dan gerakan kreatif. Tunjang ini lebih menekankan proses daripada produk. Kanak-kanak diberi peluang menzahirkan idea mereka secara kreatif dan melibatkan diri dalam aktiviti kreativiti. Fokus seni visual adalah pada aplikasi seni, ekspresi kreatif dan apresiasi. Aplikasi seni merujuk kepada proses mengenal dan memilih bahan yang diperlukan untuk menghasilkan sesuatu karya. Ekspresi kreatif adalah proses penghasilan karya. Apresiasi seni melibatkan proses menceritakan hasil kerja sendiri dan juga menunjukkan penghargaan terhadap keindahan

persekitaran serta hasil kerja orang lain. Pendidikan muzik merangkumi aktiviti menyanyi, pengalaman awal untuk memainkan perkusi, penghasilan muzik menerusi bahan atau objek improvisasi dan apresiasi muzik. Drama dan gerakan kreatif merangkumi aktiviti drama dan gerakan kreatif di mana murid diberi peluang untuk main peranan, berlakon, menari dan membuat gerakan secara kreatif. Aktiviti tunjang ini bukan sahaja digunakan untuk meningkatkan daya kreativiti sahaja tetapi juga untuk mencapai objektif pembelajaran tunjang lain. Aktiviti menyanyi dan pergerakan kreatif sentiasa digunakan semasa pembelajaran bahasa, matematik dan lain-lain.

Tunjang sains dan teknologi merangkumi awal sains, awal matematik, aktiviti menggunakan objek seperti blok dan penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi (TMK). Awal sains menyediakan peluang kepada kanak-kanak untuk meneroka alam sekitar mereka menggunakan organ deria dan peralatan mudah. Dalam proses penerokaan ini, sikap saintifik yang positif seperti sifat ingin tahu, sistematik dan teliti akan terbentuk. Semasa proses penerokaan ini, kemahiran asas proses sains seperti memerhati, mengukur menggunakan unit bukan piawai, membanding dan mengelas juga akan dikembangkan. Penerokaan dijalankan ke atas alam hidupan, alam bahan dan alam fizikal. Tunjang ini lebih mementingkan penguasaan kemahiran daripada pemerolehan pengetahuan. Awal sains menyediakan peluang kepada kanak-kanak untuk membuat pembinaan menggunakan objek seperti blok. Aktiviti pembinaan ini bukan sahaja memberi peluang kepada kanak-kanak untuk mempelajari konsep penghubung, lingkungan serta awal matematik tetapi juga untuk meningkatkan daya kreativiti dan kemahiran motor halus mereka.

Awal matematik membekalkan pengalaman seperti konsep pranombor, nombor, operasi nombor yang mudah, nilai wang, konsep waktu, bentuk dan ruang. Konsep matematik ini dipelajari pada masa yang khas dan juga disepadukan ke dalam semua aktiviti pembelajaran bertema menggunakan kaedah yang menyeronokkan. Tunjang sains dan teknologi juga menyediakan peluang kepada murid prasekolah menggunakan komputer untuk melakukan tugas tertentu. Penggunaan komputer adalah di tahap kemahiran asas sahaja.

Tunjang terakhir iaitu tunjang kemanusiaan memberi peluang kepada kanak-kanak supaya lebih memahami diri sendiri, lebih memahami perhubungan antara diri dengan keluarga, rakan, komuniti dan alam sekitar. Kanak-kanak juga akan lebih memahami tanggungjawab diri dalam perhubungan-perhubungan ini. Tunjang ini juga memberi penekanan kepada pemahaman budaya dan tradisi pelbagai kaum di Malaysia serta menggalakkan penglibatan dalam perayaan pelbagai kaum ini. Tunjang kemanusiaan menggariskan skop dan konteks pembelajaran di prasekolah. Kandungan dalam tunjang ini boleh digunakan untuk membina tema-tema pembelajaran.

Namun begitu, dapat dilihat bahawa pendidikan keamanan tidak disebut dalam KSPK. Oleh yang demikian, penambahbaikan KSPK perlu dilakukan selaras dengan keperluan negara yang aman dan maju seiring matlamat wawasan 2020 dan 1 Malaysia. Konsep perpaduan yang diberi penekanan dalam wawasan 2020 dan 1 Malaysia perlu diterapkan dari awal iaitu dalam KSPK. Perpaduan ini boleh diterapkan melalui pendidikan keamanan yang mana telah diterangkan sebelum ini dapat membantu dalam melahirkan insan yang holistik (Schmidt & Friedman, 1988).

Pendidikan keamanan ini boleh dijadikan sebagai satu tunjang pembelajaran dalam KSPK dan boleh juga dijadikan sebagai sub tunjang kepada tunjang sedia ada. Pendidikan keamanan di Malaysia bagi peringkat prasekolah boleh mendidik kanak-kanak menjadi insan yang aman dalam diri dan mewujudkan persekitaran aman di sekeliling mereka. Apabila dalaman kanak-kanak cintakan keamanan, mereka akan mewujudkan persekitaran yang aman di sekeliling mereka yang akhirnya membawa kepada keamanan komuniti dan negara.

Dalam konteks Malaysia sebuah negara yang berbilang kaum, pendidikan keamanan boleh digabungkan bersama konsep pelbagai budaya. Dalam tunjang kemanusiaan telah diperkenalkan kepelbagaian budaya di Malaysia. Jadi, pendidikan keamanan boleh diletakkan ke dalam tunjang yang sama supaya lebih mudah untuk diperkenalkan. Namun begitu, pendidikan keamanan boleh juga digunakan dalam semua tunjang sedia ada kerana ia merupakan asas dalam menjadikan individu yang holistik.

Pelbagai Budaya di Malaysia

Budaya merupakan satu istilah yang memberi banyak makna. Budaya bukan sahaja digunakan untuk menggambarkan fenomena empirikal tertentu, tetapi juga untuk membangkitkan sentimen keturunan sejarah, kesetiaan politik dan hubungan emosi. Ini menyebabkan budaya adalah isu yang amat sensitif dalam politik dan dasar perbahasan. Ia juga membantu menjelaskan polarisasi pandangan yang telah mempertimbangkan budaya alternatif sebagai instrumen yang positif atau sebagai penghalang untuk pembangunan (Walton & Rao, 2004).

Konsep budaya, seperti yang ditakrifkan dan digunakan oleh antropologi lebih seabad yang lalu, bermula daripada keperluan pencarian untuk menambah pengetahuan tentang cara hidup manusia yang berbeza. Budaya seperti yang difahami dalam dunia seni dan intelek barat, lebih merujuk kepada makna dan kualiti dalam kewujudan manusia. Kedua-dua konotasi ini sentiasa terjalin dan menyebabkan kekeliruan dalam perbincangan mengenai budaya dan pembangunan.

Bullivant (1993) mentakrifkan budaya sebagai program sesebuah kumpulan untuk kemandirian dan penyesuaian terhadap persekitaran kumpulan tersebut. Program budaya terdiri daripada pengetahuan, konsep dan nilai-nilai yang dikongsi oleh ahli-ahli kumpulan melalui sistem komunikasi. Budaya juga terdiri daripada perkongsian kepercayaan, simbol dan tafsiran dalam kumpulan manusia. Kebanyakan ahli sains sosial melihat budaya hari ini terdiri terutamanya daripada aspek simbolik, ideasional dan aspek masyarakat manusia yang tidak ketara. Intipati sesebuah budaya bukan terdiri daripada artifak, alat atau unsur-unsur kebudayaan ketara yang lain tetapi bagaimana ahli-ahli kumpulan mentafsir, mengguna dan melihat aspek-aspek tersebut. Budaya adalah nilai, simbol, tafsiran dan perspektif yang membezakan seseorang individu daripada individu yang lain dalam masyarakat moden; ia bukan objek material dan aspek-aspek masyarakat manusia lain yang nyata (Banks, 1994a; 1994b). Masyarakat dalam sesebuah budaya kebiasaannya mentafsir makna simbol, artifak dan tingkah laku dengan cara yang sama atau serupa.

Kepelbagaian budaya di seluruh dunia memberi pengaruh yang besar kepada perkembangan dunia sekarang walaupun ianya terjadi tanpa disedari. Kewujudan pengaruh budaya ini telah terjadi semenjak berabad yang lalu. Namun ianya semakin berkurang berikutan kewujudan fenomena perkembangan teknologi yang membawa kepada kurang penerapan nilai budaya dan komunikasi secara terus sesama individu.

Terdapat berjuta budaya di seluruh dunia yang terdiri daripada keunikan masing-masing sehinggalah hingga ke hari ini belum dapat dipastikan jumlah sebenar budaya yang terdapat di dunia.

Malaysia mempunyai beberapa kumpulan etnik yang berkongsi ciri-ciri budaya yang sama dan mempunyai asal-usul etnik yang sama. Ia adalah sangat penting untuk memahami ciri-ciri kumpulan etnik berbilang kaum untuk memahami hubungan dalam masyarakat. Klasifikasi etnik didominasi oleh konstruk sosial serta 'takrif rasmi' di Malaysia - menerangkan dan menjelaskan kumpulan yang berbeza daripada kumpulan masyarakat yang mempunyai perbezaan sejarah, budaya, agama dan bahasa yang mengamalkan kedudukan yang berbeza dengan orang lain. Malaysia adalah bekas tanah jajahan British yang mencapai kemerdekaan politik pada 1957. Malaysia mempunyai penduduk sekitar 31.7 juta orang. Di Malaysia, etnisiti menentukan perbezaan dalam kepelbagaian sosio-budaya dan agama penduduk (Jabatan Perangkaan Malaysia, 2016). Jadual 2.1 menunjukkan peratusan pecahan kaum yang terdapat di Malaysia berdasarkan statistik yang diperolehi.

Jadual 2.1

Pecahan Penduduk Malaysia Mengikut Kaum

Kaum	Peratusan (%)
Melayu	50.4
Cina	23.4
India	7.0
Bumiputera Lain	10.3
Lain-lain	7.8
Orang Asli	0.7
Jumlah	100.0

Orang Melayu atau Melayu deuteron- membentuk kumpulan etnik yang utama di barat Malaysia atau Semenanjung Tanah Melayu tetapi merupakan minoriti yang besar di Sarawak dan kumpulan yang lebih kecil di Sabah. Kumpulan etnik yang terkemudian adalah orang Melayu dari Indonesia. Setiap satu daripada

kumpulan etnik Melayu mempunyai dialek mereka sendiri tetapi kesemuanya berkaitan dengan bahasa yang digunakan iaitu bahasa Melayu. Asimilasi cepat kumpulan-kumpulan ini ke dalam masyarakat Melayu adalah hasil daripada ciri-ciri budaya yang sama (Asma & Pederson, 2003; Nagata, 1974).

Orang Cina yang mewakili 23.7% daripada rakyat Malaysia, sebahagian besarnya berasal dari wilayah selatan negara China termasuk Hakka, Teochew, Hainan dan Fuchow, dengan Kantonis dan Hokkein membentuk kumpulan dialek terbesar. Cina mula-mula tiba di Malaysia pada abad ke-15, apabila Puteri Ming, Hang Li Po dan rombongan beliau tiba di Melaka untuk mewujudkan satu masyarakat yang maju membawa kepada Cina-Peranakan hari ini (dikenali sebagai Baba dan Nyonya). Namun pada abad ke-19 kaum Cina mula mempunyai impak yang besar pada landskap sosial dan agama negara ini, kerana pendatang dari China selatan datang beramai-ramai untuk mencuba nasib mereka dalam perlombongan bijih timah di Perak dan Selangor. Pada mulanya, pendatang Cina menyara kehidupan mereka sebagai buruh, tetapi tidak lama selepas itu ramai menceburi bidang perdagangan dan industri, yang berkembang maju di bekas Penempatan Negeri Selat, iaitu Melaka, Pulau Pinang dan Singapura (Sarkissian, 1997; Hirschman, 1986). Hari ini, mereka kebanyakannya terdapat di pusat-pusat bandar dan menguasai perniagaan, institusi kewangan dan industri sektor utama ekonomi negara.

Kaum India, yang pada umumnya berbahasa Tamil, membentuk 7.1% daripada penduduk. Apabila kaum India datang di bawah pemerintahan British, buruh India telah dihantar ke Tanah Melayu untuk bekerja di ladang tebu dan kopi serta di estet getah dan kelapa sawit. Sesetengah daripada mereka juga datang untuk bekerja di tapak pembinaan bangunan, jalan raya dan jambatan. Mereka terdiri

daripada keturunan Tamil, Pakistan Malayalis, Bangladesh, Sri Lanka, Punjabi, Benggali dan Gujerat. Orang India yang datang ke Malaysia turut membawa budaya Hindu, dan tradisi Hindu masih kuat pada hari ini. Masyarakat India Malaysia meraikan dua perayaan utama, Deepavali dan Thaipusam, dan pelbagai acara agama lain yang lebih kecil diraikan setiap tahun. Kaum India di Malaysia umumnya berbahasa Tamil, Malayalam, Telegu dan sesetengahnya berbahasa Hindi. Seperti kaum Cina, kaum India juga mengekalkan bahasa vernakular dan dialek mereka.

Terdapat juga masyarakat Chitty di Melaka. Sama seperti kaum Cina Peranakan, kaum India-Chitti juga merupakan hasil asimilasi di antara Portugis Melaka dan budaya tempatan pada abad ke-16. Walaupun mereka masih penganut Kristian, golongan Casado (dikenali sebagai Serani) bertutur dalam Bahasa Melayu dan wanita mereka berpakaian kebaya Sarong.

Lain-lain Bumiputera terdiri daripada kumpulan etnik Melayu (berketurunan Melayu-Proto) yang terdapat di Semenanjung Malaysia, Sabah dan Sarawak. Di Sabah, terdapat tiga puluh sembilan kumpulan etnik, tetapi Kadazan, Dusun, Murut dan Bajau merupakan penduduk majoriti. Di Sarawak, kumpulan pribumi sekarang merujuk secara kolektif seramai 44% Dayak daripada penduduk negeri ini yang terdiri kurang daripada 2 juta penduduk. Ia termasuk Iban (Dayak Laut), Bidayuh (Dayak Darat), Orang Ulu dan Melanau. Lain-lain Bumiputera atau komuniti orang Asli adalah majoriti di negeri-negeri Sabah dan Sarawak.

Satu lagi ciri asas masyarakat Malaysia adalah kepelbagaian agama. Islam adalah agama yang paling banyak dianuti di Malaysia. Kira-kira 14 juta orang beragama Islam, yang membentuk 60% daripada jumlah penduduk seramai 27 juta orang. Ciri kepelbagaian agama di Malaysia ditunjukkan oleh fakta bahawa

sebahagian besar penduduk negara ini juga menganut agama Buddha, Hindu, Kristian, Konfusianisme, kepercayaan tradisi puak / kaum tersendiri dan lain-lain.

Berhubung dengan ciri-ciri yang menentukan majoriti Malaysia seperti Melayu, Cina dan India, setiap kaum menzahirkan ciri-ciri agama dan norma budaya yang berbeza dan mudah dibezakan daripada satu sama lain. Menurut Husin Ali (1981), orang Melayu adalah orang Islam, yang dituntut oleh agama mereka untuk solat, berpuasa, membayar zakat dan menunaikan haji ke Mekah. Pakaian dan makanan mereka biasanya dipengaruhi oleh kepercayaan agama dan nilai-nilai budaya mereka. Bagi kaum Cina, walaupun mereka sering dikaitkan dengan agama Buddha dan Taoisme, mereka tidak begitu mengikuti kepercayaan agama mereka sepenuhnya. Kepercayaan agama mereka seolah-olah tidak meresap dalam kehidupan seharian mereka seperti mana Islam diamalkan dalam kalangan orang Melayu, terutama di kampung-kampung. Masyarakat India merupakan penganut Hindu yang agak tegar dan sering melakukan upacara keagamaan mereka. Setiap kumpulan mempunyai bahasa dan warisan budaya mereka sendiri yang boleh dibanggakan.

Pada tahap yang lebih besar, taburan penduduk mengikut agama di Malaysia berkait rapat dengan komposisi bangsa atau etnik (Nagata, 1974). Kaum Cina kebanyakannya adalah penganut Buddha atau Konfusianisme, Taoisme atau lain-lain agama tradisional Cina. Agama Hindu adalah agama utama kaum India di Malaysia, walaupun terdapat mereka yang beragama Kristian atau Islam.

Sejarah agama Kristian di Malaysia bermula apabila peniaga Barat meletakkan rakan kongsi mereka di rantau ini. Peniaga asing pada peringkat awal pastinya memainkan peranan penting dalam membawa agama Kristian di rantau ini. Secara keseluruhannya, Kristian tidak pernah dapat dikembangkan secara kukuh di

Semenanjung Malaysia. Walau bagaimanapun, ia memberi kesan di tempat tertentu di Malaysia Timur, iaitu Sabah dan Sarawak, terutamanya di kalangan suku kaum pribumi. Mubaligh Kristian memainkan peranan penting dalam mewujudkan sekolah dan hospital di seluruh negara dan memainkan peranan yang agak penting dalam aspek kebajikan, pendidikan dan beberapa perkhidmatan perubatan.

Menurut Kling (1995), dalam keluarga Melayu, ibu bapa dianggap sebagai tokoh-tokoh berwibawa yang perlu dipatuhi secara taat, kecuali mereka menggalakkan tingkah laku yang bertentangan dengan ajaran agama. Keluarga dianggap sebagai titik permulaan untuk pembelajaran dan penghayatan ajaran agama dan budaya. Perkembangan rohani dianggap penting dalam perkembangan kanak-kanak. Menjaga ibu bapa mereka dianggap sebagai satu penghormatan dan berkat. Tingkah laku dikawal selia oleh nilai-nilai tradisi etika dan bahasa. Istilah budi bahasa merumuskan jenis tingkah laku betul yang perlu dipaparkan oleh individu dalam kedua-dua kehidupan peribadi keluarga dan di khalayak ramai. Ini sangat selaras dengan akhlak yang dituntut oleh ajaran Islam (Kling, 1995). Oleh itu, nilai-nilai Melayu seperti perpaduan, perkongsian dan mengambil berat antara satu sama lain terus diberi penekanan.

Orang Cina turut membawa budaya mereka yang tersendiri, dengan amalan yang terdiri dari Confucian, unsur-unsur Tao dan Buddha dan pelbagai dialek, Mandarin atau Kuoyu sebagai bahasa kumpulan yang berpendidikan. Walau bagaimanapun, rakyat Cina di Malaysia secara amnya boleh dikategorikan kepada individu berbahasa Inggeris dan berbahasa Cina. Individu berbahasa Inggeris mendapat pendidikan formal mereka terutamanya dalam bahasa Inggeris dan mereka yang berbahasa Cina mendapat pendidikan dalam Bahasa Cina (Carlson, Kurato, Ruiz, Ng & Yang, 2004). Perayaan dan majlis-majlis yang disambut orang Cina di

Malaysia termasuk Festival Lantern, Cheng Beng dan sudah pasti Tahun Baharu Cina (Kwa & Peng, 2006).

Menurut Ho (1981), dalam keluarga Cina tradisional, sosialisasi kanak-kanak dipengaruhi oleh dua konsep yang menarik: Yang-yu dan Chiao-yang. Yang-yu merujuk kepada pemeliharaan atau memupuk, Chiao-yang merujuk kepada tanggungjawab ibu bapa terhadap pendidikan anak-anak. Konsep pertama menekankan bimbingan pembangunan karakter yang betul ke arah moral berbanding orientasi psikologi. Ibu bapa lebih memanjakan dan lebih memupuk anak-anak mereka yang lebih muda. Ibu bapa dipersalahkan jika mereka gagal untuk membesarkan anak-anak dengan betul. Interaksi ibu bapa dan anak dalam keluarga Cina berubah mengikut umur. Sebagai contoh, ibu bapa boleh menjadi tegas dan juga keras terhadap anak dewasa (Ho, 1981). Shek (1998) mendapati bahawa terdapat perbezaan jantina yang jelas dalam gaya keibubapaan kanak-kanak. Keluarga lebih bergantung kepada induksi apabila mendisiplinkan anak-anak perempuan berbanding anak lelaki. Terhadap anak-anak lelaki, keluarga menggunakan lebih penegasan kuasa dan kurang menunjukkan kasih sayang. Kanak-kanak lelaki menerima layanan yang lebih tegas dan menuntut pengajaran oleh bapa dan disiplin autokratik yang lebih kuat oleh kedua-dua ibu bapa berbanding anak perempuan. Mereka digalakkan untuk menghormati ibu bapa dan orang yang lebih tua dari mereka.

Dalam keluarga India, agama memainkan peranan yang penting. Majoriti India-Malaysia adalah penganut Hindu. Krishnan (2004), menjelaskan mengenai beberapa etika dalam keluarga India yang mempengaruhi tingkah laku keluarga. Batasan dalam etika agama Hindu mempunyai kod untuk kelakuan, tingkah laku hubungan dan matlamat sosialisasi untuk kehidupan keluarga. Kod ini digunakan sebagai garis panduan untuk tingkah laku hubungan dan sebagai penghalang,

terutamanya kepada tingkah laku bermasalah. Dari segi tingkah laku, menghormati orang tua ditunjukkan melalui tingkah laku lisan dan bukan lisan. Anak-anak perlu menjadi individu yang baik, menghormati dan mengharumkan nama keluarga melalui tingkah laku mereka. Anak-anak digalakkan untuk bersabar dan mengawal emosi mereka terutamanya anak perempuan (Jalal & Sumari, 2008). Menurut Sheth (1995), struktur keluarga India berbentuk patriarki, patrilineal dan patrilokal. Bapa adalah figura yang dominan dalam keluarga. Perempuan adalah hamba kepada lelaki. Hidupnya bergantung, pertama pada ayahnya, kemudian suaminya seterusnya anak lelaki yang paling tua. Ibu bapa melayan anak-anak lelaki dan anak-anak perempuan mereka secara berbeza. Kanak-kanak perempuan lebih dilindungi. Tingkah laku asertif dan autonomi tidak digalakkan terutamanya dalam kalangan perempuan.

Corak masyarakat umum di Malaysia dapat dilihat dari komposisi penduduk yang terdiri daripada kumpulan berbilang kaum yang berbeza. Orang Melayu, yang merupakan majoriti di negara ini adalah Muslim. Kumpulan kedua terbesar, orang Cina kebanyakannya adalah penganut Tao Buddha. Begitu juga, penduduk kaum India, asalnya datang dari India, terutamanya Hindu. Selain mempunyai budaya yang tersendiri, negara ini juga menggabungkan budaya lain, termasuk budaya dari Barat kerana Malaysia merupakan bekas tanah jajahan British. Islam adalah agama yang dominan namun penduduk bebas untuk mengamalkan agama lain. Menurut Asma dan Pederson (2003), interaksi sosial antara kaum boleh menjadi lebih baik dan perkahwinan antara budaya jarang berlaku disebabkan oleh perbezaan agama.

Secara umumnya, keluarga di Malaysia menyediakan sosialisasi untuk mengekalkan nilai-nilai seperti kerjasama, sikap tolong-menolong, ketaatan, pergantungan, hormat dan hubungan interpersonal (Kling, 1995). Di samping itu, budaya Malaysia juga umumnya serupa dengan budaya kolektivistik lain yang memberi penekanan kuat ke atas sifat hubungan antara ibu bapa dan anak-anak. Anak-anak perlu taat dan hormat dan mengelakkan berkelakuan dengan cara yang boleh membawa malu kepada keluarga mereka. Melalui sosialisasi dalam keluarga, anak-anak mengamalkan ritual, tradisi, agama dan aktiviti-aktiviti dalam kehidupan seharian mereka (Kwa & Peng, 2006). Sistem kekeluargaan Malaysia secara amnya bersifat dua hala, dengan beberapa tempat mengekalkan sistem matrilineal dalam corak kediaman selepas perkahwinan dan warisan. Sebaliknya, orang Cina mematuhi sistem kekerabatan patrilineal yang berasal dari negara asal mereka (Jalal & Sumai, 2008). Dari segi struktur keluarga, majoriti telah membentuk keluarga nuklear dan bilangan keluarga yang besar di kawasan bandar semakin berkurangan. Ini disebabkan oleh faktor migrasi luar bandar ke bandar.

Stereotaip berbeza yang telah dikenalpasti adalah salah satu daripada sebab mengapa kumpulan etnik sering tidak berinteraksi antara satu sama lain. Walau bagaimanapun, lama kelamaan bukti telah dapat dikumpul untuk mencabar beberapa andaian lama yang dipegang mengenai sifat identiti dan batasan kaum atau etnik di Malaysia (Asma & Pederson, 2003). Dari usaha-usaha dan kajian tersebut, di samping memberikan beberapa pandangan baharu, adalah untuk menyokong dan mengesahkan apa yang kita tahu tentang kepelbagaian budaya di Malaysia.

Peranan Pelbagai Budaya dalam Prasekolah. Malaysia terdiri dari pelbagai budaya dan mempunyai masyarakat yang kompleks dengan tiga kumpulan utama yang berbeza budaya: Melayu, Cina dan India. Ini adalah cabaran besar bagi kerajaan untuk menggalakkan perpaduan dan integrasi sosial kerana setiap kumpulan budaya cenderung untuk dikenali dengan budaya sendiri. Kumpulan sesuatu budaya boleh dikatakan sebagai orang yang berkongsi semangat identiti, adat dan bahasa. Manusia yang berasal daripada kumpulan etnik yang unik boleh berkongsi budaya yang sama (Han & Thomas, 2010). Kerajaan Malaysia mempunyai program yang pelbagai untuk prasekolah memberi respon kepada kumpulan budaya. Kekurangan responsif budaya boleh membawa kepada salah faham ketara yang mengakibatkan kesan seperti sokongan yang tidak efektif untuk pembangunan sosial (Kemple, 2004) dan kemungkinan konflik sosial. Terdapat banyak faedah dalam menjadi responsif secara budaya seperti hubungan yang baik dengan rakan-rakan, kepuasan dan motivasi untuk tingkah laku sosial.

Prasekolah pelbagai etnik merujuk kepada prasekolah yang merangkumi kanak-kanak daripada kumpulan etnik yang berbeza, yang mana ia merupakan dasar prasekolah itu sendiri untuk memastikan komposisi peserta prasekolah terdiri daripada campuran orang Melayu, Cina, India dan lain-lain. Tujuan prasekolah pelbagai etnik adalah untuk menyatukan tiga kumpulan etnik dominan Malaysia dalam usaha untuk memastikan integrasi nasional (Majzub, 2006). Kajian menunjukkan hubungan antara kaum antara kumpulan-kumpulan etnik yang berbeza dapat memperbaiki sikap antara kumpulan. Kanak-kanak dari budaya yang berbeza boleh mengenali rakan-rakan di luar sekolah, seperti di kawasan kejiranan atau melalui saudara-mara (Kawabata & Crick, 2008).

Prasekolah berbilang kaum memupuk semangat harmoni, semangat keadilan, perpaduan dan kewarganegaraan dalam kalangan kanak-kanak dari pelbagai kaum. Seperti yang dinyatakan dalam surat pekeliling daripada Jabatan Perpaduan Negara dan Integrasi Nasional, salah satu kriteria berbilang kaum adalah pengambilan yang tidak kurang daripada 20 kanak-kanak sebolehnya dari latar belakang pelbagai etnik. Ini adalah supaya mereka mempunyai peluang untuk memahami dan mengembangkan nilai-nilai sosial daripada tiga kumpulan etnik dan amalan persamaan berdasarkan budaya Malaysia.

Namun begitu, terdapat penyelidikan yang sangat sedikit tentang pengaruh kaum dan etnik terhadap aspek persahabatan antara kanak-kanak. Pertama, kita tahu sedikit tentang sama ada bangsa dan etnik memberi kesan kepada beberapa aspek (contoh keintiman, persaingan) lebih daripada yang lain, atau mempengaruhi beberapa aspek dengan cara yang berbeza kepada orang lain. Kedua, saling hubungan antara perubahan perkembangan dalam pemahaman kanak-kanak tentang bangsa dan keturunan, dan persahabatan antara kaum dan etnik kanak-kanak tidak dapat difahami. Ketiga, kurang perhatian diberikan kepada sama ada pengaruh etnik berubah dalam persahabatan, walaupun terdapat bukti bahawa faktor-faktor yang mempengaruhi permulaan hubungan mungkin berbeza daripada orang-orang yang mengekalkan hubungan dan bagaimana etnik menjejaskan persahabatan.

Menurut Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein dan Gregory (2002), membangunkan sensitiviti responsif budaya adalah termasuk ilmu pengetahuan, rasa hormat dan mampu berinteraksi secara berkesan dengan orang yang berbeza-beza latar belakang etnik atau kaum dan seterusnya mengenal pasti layanan yang tidak adil terhadap mereka. Responsif budaya adalah keupayaan untuk belajar dan menghormati kumpulan budaya anda sendiri dan juga budaya lain. Pendidikan

budaya responsif prasekolah merujuk kepada kurikulum, pengajaran dan pembelajaran serta aktiviti-aktiviti prasekolah untuk mencerminkan latar belakang budaya. Aktiviti prasekolah mencerminkan kesedaran dan kepekaan terhadap gaya hidup dan latar belakang budaya anak-anak dan keluarga mereka (Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein & Gregory, 2002).

Ini disokong oleh Sylva (2010), yang mencadangkan bahawa untuk memahami kesan persekitaran prasekolah kepada pembangunan kanak-kanak, ia adalah perlu untuk menyiasat kualiti interaksi, pedagogi, sumber dan hubungan antara kanak-kanak dan juga antara orang dewasa dan kanak-kanak. Kajian mengenai kualiti persekitaran prasekolah berkait dengan banyak kesan sosial tingkah laku positif. Pada umur 7 hingga 11 tahun, aspek-aspek yang berkualiti didapati telah sering ditunjukkan untuk meramalkan pembelajaran kanak-kanak, termasuk perkara-perkara seperti: persekitaran fizikal; sumber yang nyata; kurikulum/pengalaman untuk kanak-kanak belajar; strategi pengajaran; kakitangan; perancangan, penilaian dan penyimpanan rekod; hubungan dan interaksi; perkongsian ibu bapa dan komuniti; dan pengurusan.

Peranan Pelbagai Budaya dalam Prasekolah dari Aspek Kurikulum. Kisah sejarah perkembangan sehingga kini memberi tumpuan kepada ciri-ciri budaya masyarakat Malaysia. Di Malaysia, sistem pendidikan prasekolah adalah non-formal. Pendidikan prasekolah bukan sebahagian daripada sistem pendidikan formal dan disediakan untuk kanak-kanak berumur 4-6 tahun oleh beberapa agensi kerajaan. Semua pusat prasekolah adalah berdaftar dengan Kementerian Pelajaran Malaysia. Pendidikan prasekolah kebanyakannya dijalankan di kawasan bandar oleh pihak swasta dan agensi-agensi kerajaan.

Oleh itu, penjagaan kanak-kanak prasekolah adalah di bawah tanggungjawab sebilangan besar jabatan-jabatan kerajaan dan agensi-agensi sosial seperti Kementerian Perpaduan Negara dan Pembangunan Masyarakat, Kementerian Pembangunan Luar Bandar; dan beberapa jabatan negeri (Malaysia, 2008).

Untuk menjadikan pendidikan awal kanak-kanak lebih berkesan, struktur kurikulum universal yang boleh memenuhi keperluan kanak-kanak diperlukan. Kurikulum Prasekolah Kebangsaan merangkumi semua aspek yang sesuai iaitu komunikasi dan perkembangan bahasa, perkembangan kognitif, moral, pembangunan sosio-emosi, perkembangan fizikal serta kreativiti dan estetika. Kurikulum ini bertujuan untuk memupuk potensi menyeluruh dan bersepadu seperti pembangunan kognitif dan kreativiti. Nilai-nilai ini dipupuk berdasarkan agama dan moral, meningkatkan kestabilan fizikal dan emosi sebagai persediaan untuk masyarakat, ke arah pendidikan formal di peringkat sekolah rendah.

Kurikulum responsif budaya direka untuk mengenal dan menerima pelbagai jenis perbezaan budaya yang wujud di dalam setiap bilik darjah. Sama ada dalam suasana yang besar, pelbagai etnik di bandar atau etnik di kawasan kecil, kelas homogen luar bandar, pelajar datang ke sekolah dengan pelbagai pengalaman hidup yang diamalkan dalam konteks persekitaran budaya mereka yang unik (Purnell, Ali, Begum & Carter, 2007).

Kandungan kurikulum budaya responsif prasekolah adalah inklusif, bermakna ia mencerminkan budaya, kepelbagaian etnik dan jantina masyarakat. Perlu ada program kurikulum prasekolah dan amalan yang diambil daripada pengetahuan kanak-kanak, budaya dan bahasa yang responsif kepada keperluan individu dan keluarga mereka, yang sering berdasarkan latar belakang budaya mereka. Ini membantu keluarga dan masyarakat untuk menyokong tingkah laku sosial dan kejayaan akademik kanak-kanak.

Aspek persekitaran prasekolah seperti ruang geografi di dalam bilik dan aturan tempat duduk menjadi faktor hubungan kanak-kanak. Baharuddin dan Yaakob (2006) mencadangkan kurikulum prasekolah di Malaysia perlu menekankan aspek tingkah laku. Berbanding memberi tumpuan kepada pemahaman, pendekatan prasekolah Malaysia menekankan pengalaman praktikal dan amali. Pendekatan ini agar kanak-kanak dapat bersosial untuk meningkatkan kawalan dalaman anak-anak dan memastikan anak-anak diberi orientasi nilai-nilai moral. Kanak-kanak telah dibantu untuk memahami dan nilai-nilai amalan dan norma sebagai sebahagian daripada kehidupan mereka. Unsur-unsur semangat kekitaan dan perasaan dihubungkan dengan sebahagian daripada kurikulum prasekolah. Pelbagai aktiviti dan strategi merentasi kurikulum perlu melaksanakan komponen pelbagai budaya, seperti pendidikan anti-bias pelbagai budaya, untuk memasukkan unsur-unsur lebih pelbagai budaya dan pendidikan tentang keamanan, persefahaman dan toleransi, serta menekankan kekuatan dan keunikan setiap kumpulan etnik.

Peranan Pelbagai Budaya dalam Prasekolah dari Aspek Pengajaran.

Budaya pengajaran responsif ditakrifkan sebagai menggunakan ciri-ciri budaya, pengalaman, dan perspektif pelbagai etnik pelajar sebagai panduan untuk mengajar mereka dengan lebih berkesan (Gay, 2002). Ia adalah berdasarkan kepada andaian bahawa apabila ilmu akademik dan kemahiran diletakkan di dalam pengalaman hidup dan rujukan pelajar, ia menjadi lebih bermakna secara peribadi, mempunyai tarikan faedah yang lebih tinggi, dan belajar dengan lebih mudah dan teliti (Gay, 2000). Guru budaya responsif mencipta persekitaran yang mana pembelajaran masing-masing mencerminkan budaya di rumah setiap kanak-kanak, dan mengalu-alukan kanak-kanak untuk menerima dan meneroka budaya yang asing kepada mereka. Dengan mengamalkan integrasi kandungan dan memasukkan bahan-bahan literasi budaya berkualiti tinggi sebagai sebahagian daripada aktiviti kelas biasa, kepentingan model guru, penerimaan dan perbezaan (Purnell, Ali, Begum & Carter, 2007). Ia adalah penting untuk memikirkan bagaimana untuk mengajar kanak-kanak di dalam kelas pelbagai budaya kerana tingkah laku yang berbeza boleh dianggap sebagai kompeten secara sosial dalam konteks budaya yang pelbagai.

Budaya pengajaran responsif sering dianggap sebagai paradigma pedagogi yang membolehkan guru-guru untuk menggunakan kekuatan budaya kanak-kanak dalam kurikulum dan pengajaran (Gay, 2000) mereka. Menurut Han dan Thomas (2010), dalam usaha untuk menjadi seorang guru yang efektif dan responsif budaya, seseorang itu perlu:

1. Menyedari sikap berat sebelah dan andaian sendiri mengenai tingkah laku manusia
2. Pengetahuan pemeroleh kumpulan tertentu kanak-kanak dengan siapa mereka bekerja

3. Kemahiran menggunakan strategi yang sesuai dengan budaya untuk bekerja dengan kanak-kanak dari pelbagai latar belakang

Budaya pengajaran responsif menggunakan pedagogi yang menempatkan campuran dinamik bangsa, etnik, kelas, jantina, kawasan, agama dan keluarga yang menyumbang kepada identiti budaya setiap pelajar (Wlodkowski & Ginsberg, 1995). Kanak-kanak berasa selamat secara emosi apabila mereka mendapati diri mereka, dan orang-orang yang mereka sayang diwakili secara positif dalam bahan kurikulum.

Menurut Milner (1975), kanak-kanak belajar tentang konsep kaum dan etnik dan menyesuaikan dengan orang lain dengan cara yang sama ibu bapa mereka lakukan. Kanak-kanak menyatakan sikap mereka dalam tingkah laku mereka, dan perkara ini cenderung untuk diterima, kedua-duanya melalui perbuatan dan tindak balas mereka untuk menyatakan apa yang mereka perolehi dari kanak-kanak lain (Danchin, Giraldeau, Valone & Wagner, 2004).

Prasekolah pelbagai etnik dengan perwakilan kanak-kanak daripada kumpulan etnik yang berbeza secara adil mengikut teorinya membolehkan tahap kepelbagaian etnik untuk memaksimumkan peluang untuk kanak-kanak membentuk persahabatan di luar kumpulan mereka sendiri. Lebih banyak kepelbagaian etnik di sekolah meningkatkan lebih banyak peluang untuk persahabatan merentas etnik; walau bagaimanapun, amalan pengajaran, seperti pengesanan akademik, menghadkan peluang mencampurkan pelajar dari kumpulan etnik yang berbeza walaupun dalam pelbagai sekolah (Graham, Taylor & Ho, 2009). Halangan interaksi tidak semestinya disebabkan oleh perbezaan kaum kerana kanak-kanak tidak menimbulkan perbezaan kaum pada usia prasekolah, tetapi diskriminasi umur dan jantina telah dilakukan pada peringkat yang lebih awal (Harkness & Super, 2002).

Seperti mana yang telah diujahkan, makna tingkah laku sosial atau hubungan sosial yang diberikan adalah berbeza mengikut budaya.

Persekitaran bilik darjah telah dikenal pasti sebagai penting dalam menentukan pembangunan sosial kanak-kanak dalam kumpulan etnik dan budaya yang pelbagai (Hoglund & Leadbeater, 2004). Kelas prasekolah sering memberi konteks utama untuk interaksi kanak-kanak dengan rakan sebaya (Chang, 2004), terutamanya dalam kalangan kanak-kanak prasekolah dari kumpulan etnik yang berbeza. Persekitaran bilik darjah dan sekolah boleh meningkatkan tingkah laku perkongsian termasuk pertukaran bahan semasa bermain secara kooperatif dengan menyediakan pengukuhan sosial bagi tingkah laku ini dengan kombinasi teknik seperti pemodelan, pendorong dan pengukuhan untuk laporan sebenar perkongsian (Findlay, Girardi & Coplan, 2006). Sandberg dan Vuorinen (2008) menunjukkan bahawa kanak-kanak diberi peluang untuk mengamalkan kemahiran sosial mereka di prasekolah, kerana kewujudan bersama dalam kumpulan yang lebih besar menunjukkan permintaan yang lebih tinggi kepada kemahiran seperti giliran dan pertimbangan.

Sementara itu, Brooker (2002) mencadangkan tiga aspek pendidikan anak-anak yang mungkin menjadi lebih inklusif: proses pedagogi, pemahaman budaya dan penglibatan ibu bapa. Semua aspek-aspek ini adalah saling berkait dan berkait rapat juga dengan gaya reflektif yang berterusan dari tahun-tahun paling awal guru dan pembelajaran sekolah. Modal sosial dan budaya keluarga serta masyarakat persekitaran kanak-kanak, bahasa dan amalan literasi di rumah, pengetahuan budaya tempatan yang diperolehi dalam masyarakat; pengetahuan budaya kelompok arus perdana yang memegang kuasa di luar sekolah - semua ini adalah 'pengetahuan yang berguna' untuk kanak-kanak kecuali mereka dapat berunding penyertaan mereka di

dalam bilik darjah (Brooker, 2002). Walau bagaimanapun, etos prasekolah dan wacana pedagogi bilik darjah tidak begitu diingini oleh semua kanak-kanak; sesetengah kanak-kanak berjaya menanganinya dengan berkesan dan sesetengahnya menunjukkan dengan cara yang berbeza. Sebab utama isu ini ialah wacana pedagogi mewujudkan halangan kepada pembelajaran di dalam kelas, iaitu kesukaran untuk memindahkan modal dari rumah ke sekolah.

Guru memainkan peranan penting dalam memudahkan interaksi sosial antara rakan-rakan dalam proses sosialisasi. Peranan guru termasuk menjadi sensitif dan memupuk, dan menyesuaikan interaksi penjagaan kanak-kanak secara individu dalam membantu kanak-kanak menyelesaikan masalah, mengawal tingkah laku, dan mengekalkan interaksi dengan rakan-rakan. Findlay, Girardi dan Coplan (2006) mendapati rakan-rakan dan guru-guru boleh menjejaskan perkembangan sosial kanak-kanak melalui reaksi mereka terhadap tindakan kanak-kanak. Reaksi rakan sebaya dan guru boleh membentuk pembangunan tingkah laku sosial mereka seperti tingkah laku prososial dan agresif kanak-kanak.

Peranan Pelbagai Budaya dalam Prasekolah dari Aspek Kesepaduan.

Menurut Chen, Wang dan Desouza (2006) dalam budaya kolektif memasukkan kumpulan etnik, keperluan individu yang berbeza untuk menunjukkan kawalan diri boleh dihargai, kerana ia boleh memudahkan keharmonian dan kesepaduan dalam kumpulan. Sebagai contoh, untuk mengekalkan interaksi dalam budaya kolektif dengan tiga kumpulan etnik yang berbeza, individu perlu menunjukkan kawalan diri dan menahan kehendak nafsu dalam usaha memenuhi keperluan dan kepentingan orang lain untuk mengekalkan keharmonian interpersonal dan multi-etnik. Dalam konteks Malaysia, menurut Majzub (2006) menyedari sifat berbilang kaum

masyarakat Malaysia dengan kepelbagaian budaya, agama dan bahasa, prasekolah PERPADUAN bercita-cita untuk menyatukan ketiga-tiga kumpulan etnik utama dari peringkat awal kanak-kanak. Beliau percaya responsif budaya seperti kognisi sosial, kemahiran sosial dan menghormati kaum lain bermula pada usia sebelum persekolahan formal berlaku. Oleh itu dalam membangunkan dan merekabentuk kurikulum prasekolah, kerajaan Malaysia telah menekankan nilai budaya daripada tiga kumpulan etnik untuk memupuk kesedaran kanak-kanak prasekolah kepelbagaian budaya yang membawa kepada perpaduan sosial.

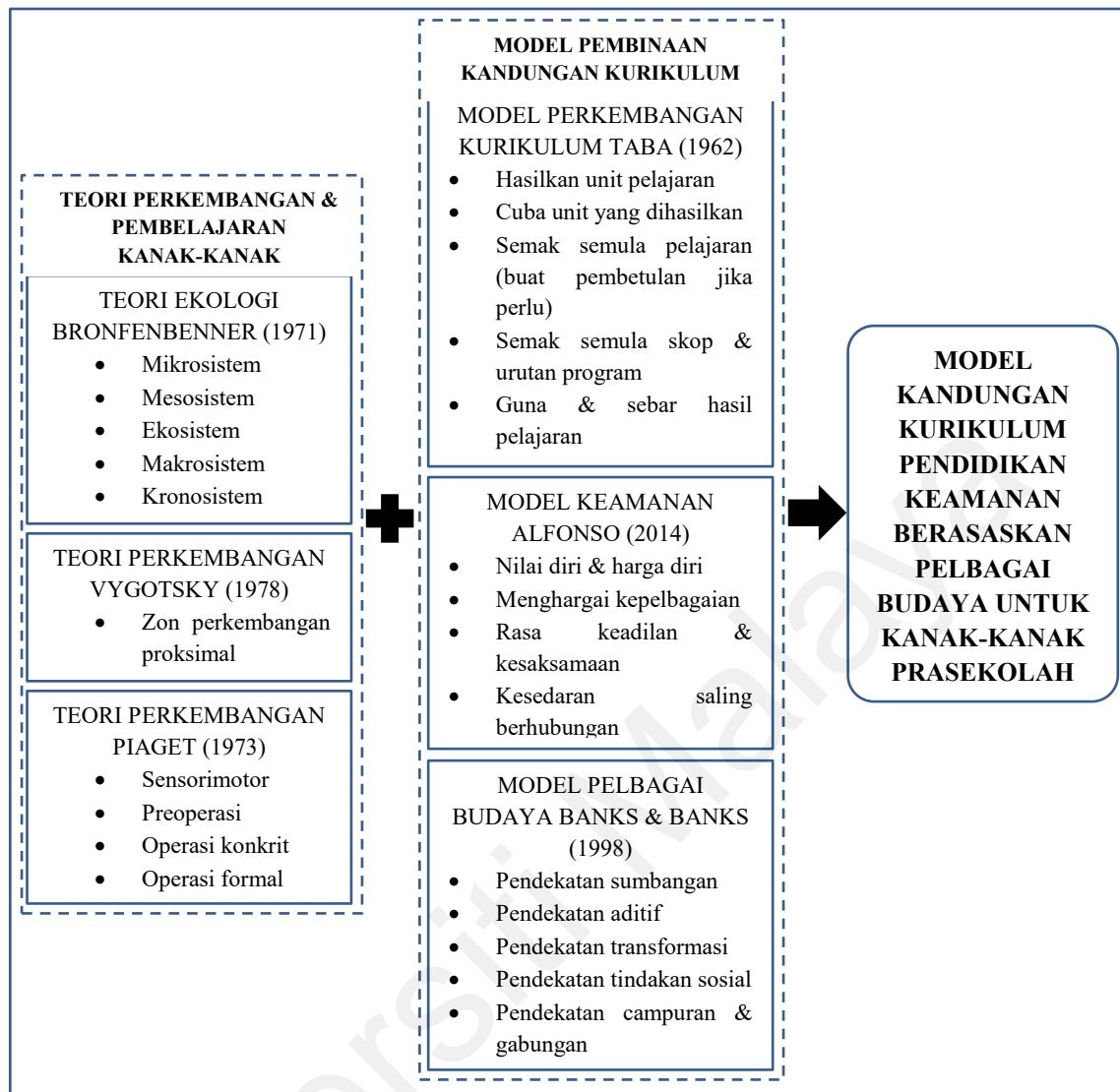
Trommsdorff, Friedlmeier dan Meyer (2007) telah mengkaji tingkah laku prososial dalam kalangan kanak-kanak prasekolah Malaysia. Keputusan daripada kajian perbandingan mereka antara budaya Barat, Jerman dan Israel, dan dua budaya Asia Tenggara, Indonesia dan Malaysia, menunjukkan simpati dan tingkah laku prososial telah dikaitkan secara positif dengan ketara dalam empat budaya tersebut.

Sammons (2010) mengenal pasti domain yang mempengaruhi tingkah laku kanak-kanak seperti ciri-ciri keluarga, contoh pendidikan ibu bapa, bahasa rumah; suasana pembelajaran di rumah, iaitu peluang pembelajaran di rumah; ciri-ciri kejiranan/masyarakat; kehadiran dan pengalaman prasekolah; dan pengalaman sekolah rendah (Sammons, 2010). Keputusan mengesahkan bahawa kesan prasekolah kekal terbukti sebagai pengaruh yang besar ke atas tingkah laku sosial kanak-kanak.

Kerangka Teoritikal

Selalunya teori atau falsafah pendidikan keamanan telah diandaikan dan tidak dinyatakan. Johan Galtung pada tahun 1975 telah mencadangkan bahawa tiada teori pendidikan keamanan yang wujud dan jelas menunjukkan tiada keperluan segera bagi teori tersebut. Pembinaan teori-teori ini hanya berlaku sejak belakangan ini. Joachim James Calleja (1991) telah mencadangkan bahawa falsafah pendidikan keamanan mungkin ditempatkan di Kantian. James Page (2008) juga telah mencadangkan bahawa rasional untuk pendidikan keamanan mungkin terletak dalam etika kuasa, etika *consequentialist* (sebab akibat), etika politik konservatif, etika estetika dan etika penjagaan.

Teori dan model yang digunakan sebagai panduan dalam kajian ini terbahagi kepada dua bahagian seperti yang telah dinyatakan secara ringkas dalam bab pengenalan (bab 1). Kesemua enam teori dan model yang digunakan terlibat dalam fasa kedua iaitu fasa reka bentuk dan pembinaan Model Kandungan Kuikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah seperti dalam rajah 2.1.



Rajah 2.1 Kerangka Teoritikal Pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah

Bahagian pertama dalam kerangka teori kajian ini ialah bahagian perkembangan dan pembelajaran kanak-kanak. Bahagian ini mengandungi tiga teori iaitu Teori Ekologi Bronfenbenner (1979), Teori Perkembangan Kanak-kanak Vygotsky (1978) dan Teori Perkembangan Kanak-kanak Piaget (1973). Adalah penting untuk penyelidik mengetahui dan memahami tahap perkembangan dan pembelajaran kanak-kanak sebelum membina kandungan kurikulum untuk mereka.

Teori Ekologi Bronfenbrenner (1971) dapat membantu penyelidik untuk lebih memahami hubungan antara kanak-kanak dan persekitaran mereka. Berdasarkan lapisan persekitaran yang terdapat dalam teori ini membantu penyelidik mengetahui tentang bagaimana persekitaran-persekitaran tersebut mempengaruhi perkembangan dan pembelajaran seseorang kanak-kanak. Terdapat lima lapisan persekitaran dalam teori ekologi ini yang mana setiap satunya memberi kesan yang berbeza. Lima lapisan ini ialah mikrosistem, mesosistem, ekosistem, makrosistem dan kronosistem. Penerangan lebih jelas akan diberikan dalam sub topik reka bentuk kandungan kurikulum.

Teori Perkembangan Kanak-kanak Vygotsky (1978) dapat membantu penyelidik untuk memahami perkembangan kognitif dan psikososial kanak-kanak. Zon perkembangan proksimal adalah konsep yang diketengahkan oleh beliau sentiasa menjadi rujukan dan panduan dalam perkembangan kanak-kanak. Begitu juga dalam kajian ini. Manakala Teori Perkembangan Kanak-kanak Piaget (1973) pula dapat membantu penyelidik mengetahui dan memahami tahap-tahap perkembangan pembelajaran kanak-kanak mengikut peringkat umur. Terdapat empat peringkat dalam perkembangan pembelajaran Piaget iaitu sensorimotor, preoperasi, operasi konkrit dan operasi formal. Penerangan yang lebih jelas tentang zon perkembangan proksimal Vygotsky dan empat tahap perkembangan pembelajaran Piaget terdapat dalam sub topik reka bentuk kandungan kurikulum.

Bahagian kedua yang terkandung dalam kerangka teoritikal ini ialah pembinaan kandungan kurikulum. Terdapat tiga model yang digunakan sebagai rujukan dan panduan dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Model-

model berkenaan ialah Model Perkembangan Kurikulum Taba (1962), Model Keamanan Alfonso (2014) dan Model Pelbagai Budaya Banks & Banks (1998).

Model Perkembangan Kurikulum Taba (1962) merupakan model yang penting dan menjadi tulang belakang dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya. Ini kerana model ini menggariskan panduan kepada pembinaan sesebuah kurikulum bermula dari menganalisis keperluan sehinggalah kepada penilaian. Model ini menggariskan lima langkah yang boleh diikuti dalam pembinaan sesebuah kurikulum. Oleh yang demikian, penyelidik telah memilih model ini sebagai asas bagi pembinaan kandungan kurikulum yang akan dibangunkan. Langkah-langkah pembinaan kurikulum Taba diterangkan dengan lebih terperinci dalam sub topik reka bentuk kandungan kurikulum.

Model Keamanan Alfonso (2014) pula adalah sebagai sokongan dalam pembinaan kandungan kurikulum ini. Alfonso menggariskan empat tunggak keamanan untuk peringkat kanak-kanak. Ini dapat membantu penyelidik untuk memasukkan informasi berkaitan keamanan seperti yang dinyatakan Alfonso semasa pembinaan kurikulum.

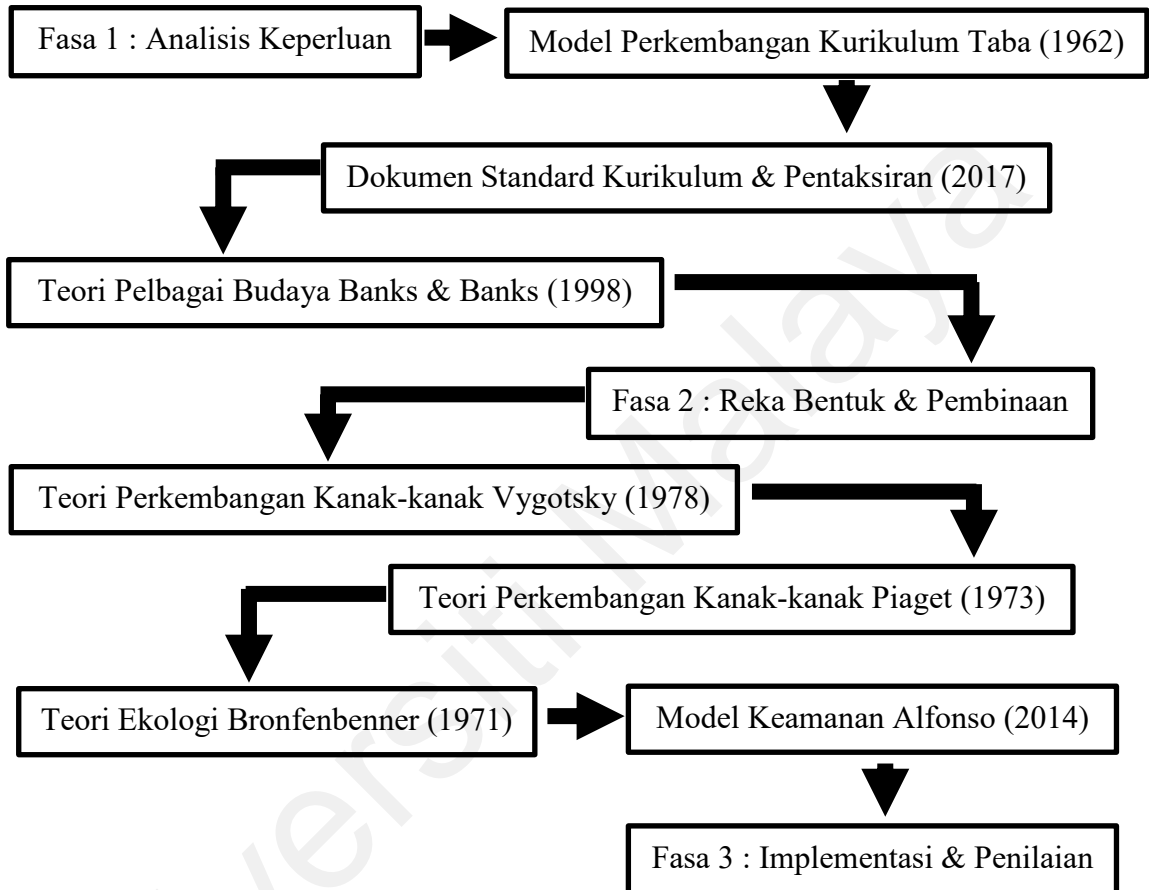
Empat tunggak berkenaan ialah nilai diri dan harga diri, menghargai kepelbagaian, rasa keadilan dan kesaksamaan serta kesedaran saling berhubungan. Model ini penting untuk dijadikan rujukan kerana kandungan kurikulum yang akan dibina adalah berkaitan pendidikan keamanan untuk kanak-kanak prasekolah. Penerangan lebih jelas mengenai keempat-empat tunggak ini dapat dilihat dalam sub topik reka bentuk kandungan kurikulum.

Model ketiga yang digunakan dalam pembinaan kandungan kurikulum ialah Model Pelbagai Budaya Banks dan Banks (1998). Model ini menyetengahkan lima pendekatan ke arah mengintegrasikan etnik dan budaya dalam kurikulum. Pendekatan berkenaan ialah pendekatan sumbangan, pendekatan aditif, pendekatan transformasi, pendekatan tindakan sosial dan pendekatan campuran dan gabungan. Ini dapat membantu pembinaan kandungan kurikulum yang bakal dibina kerana pelbagai budaya merupakan salah satu komponen yang digunakan sebagai asas. Penyelidik memilih untuk menggabungkan pelbagai budaya ke dalam kandungan kurikulum ini berikutan Malaysia merupakan sebuah negara yang berbilang budaya. Kesemua pendekatan ini diterangkan dengan lebih lanjut dalam sub topik reka bentuk kandungan kurikulum.

Reka Bentuk Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah

Fasa kedua kajian ini adalah berkaitan dengan reka bentuk dan pembinaan kandungan kurikulum. Dalam proses untuk menghasilkan kandungan kurikulum yang dikehendaki, terdapat beberapa teori dan model yang telah dijadikan sebagai rujukan dan panduan seperti yang telah dinyatakan pada bab pengenalan (bab 1) dan sub topik kerangka teoritikal. Penerangan berkenaan teori dan model diterangkan mengikut susunan pembahagian seperti dalam kerangka teoritikal. Teori dan model ini penting dalam menghasilkan kandungan kurikulum yang bersesuaian dengan tahap perkembangan kanak-kanak prasekolah serta persekitaran mereka. Di samping itu juga, ia bersesuaian dengan persekitaran masyarakat Malaysia yang berbilang kaum. Teori yang akan diterangkan dengan lebih terperinci ialah Teori Ekologi Brofrenbenner, Teori Perkembangan Kanak-kanak Vygotsky dan Teori

Perkembangan Kanak-kanak Piaget. Manakala model yang akan dibincangkan ialah Model Perkembangan Kurikulum Taba, Model Pendidikan Keamanan Alfonso dan Model Pelbagai Budaya Banks dan Banks. Rajah 2.2 menunjukkan carta alir penggunaan teori dan model dalam kajian ini.

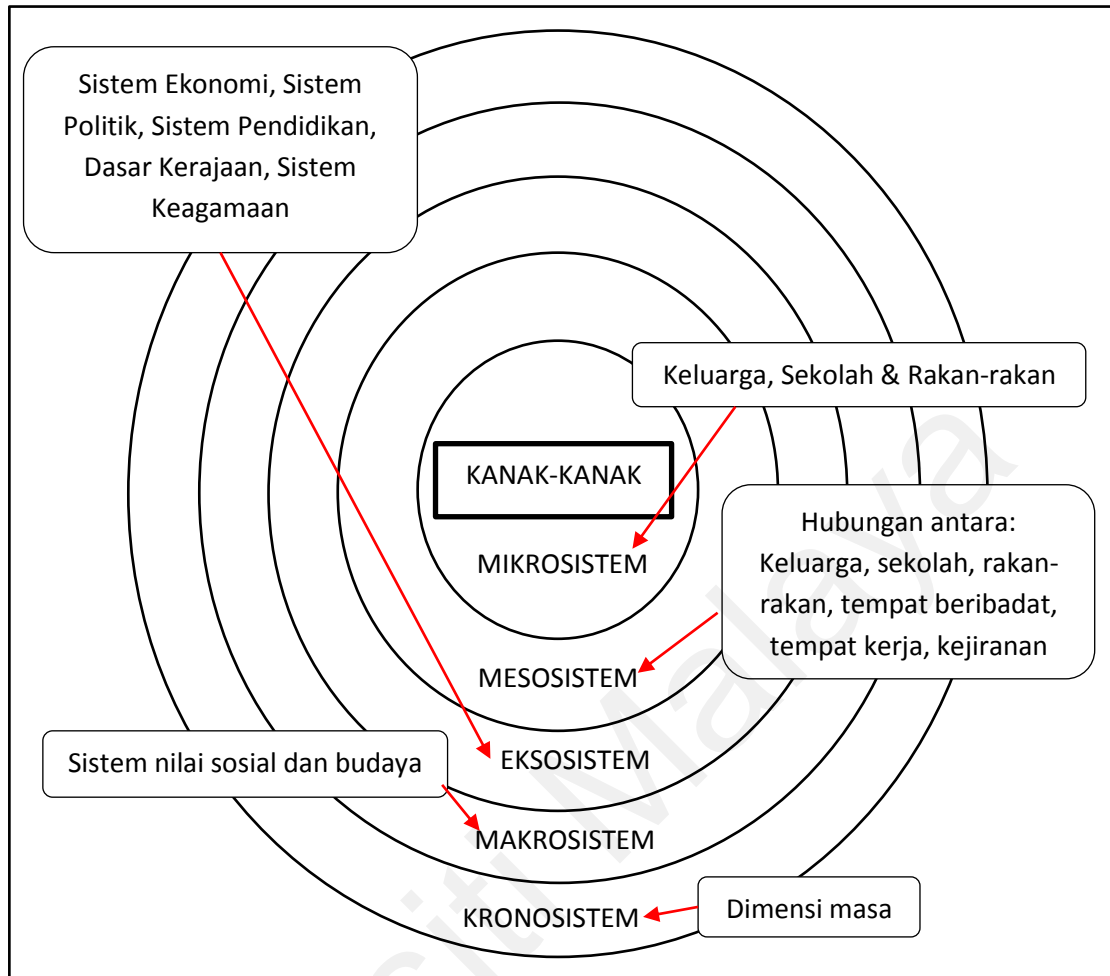


Rajah 2.2 Carta Alir Penggunaan Teori dan Model

Teori Ekologi Bronfenbenner. Ahli psikologi Amerika, Urie Bronfenbenner merumuskan Teori Sistem Ekologi untuk menjelaskan bagaimana kualiti yang ada pada kanak-kanak dan ciri-ciri persekitaran luaran yang mana kanak-kanak dapati dirinya berinteraksi dalam persekitaran tersebut mempengaruhi bagaimana kanak-kanak tersebut membesar dan berkembang. Bronfenbenner dalam teorinya seterusnya menekankan kepentingan belajar kanak-kanak dalam konteks pelbagai persekitaran beliau, juga dikenali sebagai sistem ekologi dalam usaha untuk memahami perkembangan individu.

Seorang kanak-kanak mendapati dirinya pada masa yang sama terjerat dalam ekosistem yang berbeza, dari rumah sistem ekologi yang paling intim bergerak ke luar untuk sistem persekolahan yang lebih besar dan sistem yang paling mahal iaitu masyarakat dan budaya. Setiap sistem ini saling berinteraksi dan mempengaruhi antara satu sama lain dan setiap aspek kehidupan kanak-kanak.

Pendekatan Sistem Ekologi menganjurkan konteks pembangunan kepada lima tahap pengaruh luaran yang saling berpaut (Rajah 2.3). Lima tahap tersebut dikategorikan daripada tahap yang paling intim untuk siaran, kepada tahap mikrosistem yang paling intim.



Rajah 2.3 Teori Ekologi Bronfenbrenner

Mikrosistem adalah persekitaran yang paling kecil dan paling hampir dengan kehidupan kanak-kanak. Mikrosistem terdiri daripada rumah, sekolah atau pusat penjagaan anak, rakan sebaya atau persekitaran masyarakat kanak-kanak. Interaksi dalam mikrosistem biasanya melibatkan hubungan peribadi dengan ahli keluarga, rakan-rakan sekelas, guru dan penjaga, di mana pengaruh berlaku secara berulang. Bagaimana kumpulan-kumpulan atau individu berinteraksi dengan kanak-kanak akan memberi kesan kepada bagaimana kanak-kanak membesar. Begitu juga, bagaimana kanak-kanak bertindak balas kepada orang di dalam persekitarannya. Mikrosistem kanak-kanak tersebut juga akan mempengaruhi bagaimana mereka melayan kanak-

kanak sebagai balasan. Asuhan dan interaksi dan hubungan yang lebih menyokong akan dapat memupuk pembangunan kanak-kanak yang lebih baik.

Oleh yang demikian, sebarang input atau ilmu untuk diterapkan dalam diri kanak-kanak perlu bermula dengan golongan mikrosistem. Hubungan rapat sesama individu dalam golongan ini memudahkan urusan pertukaran maklumat dan informasi. Begitu juga dalam memupuk keamanan dalam diri kanak-kanak. Golongan yang terdapat dalam mikrosistem ini boleh dijadikan teladan, rujukan dan sempadan yang paling hampir dengan diri kanak-kanak. Mereka lebih cenderung untuk meniru dan mengikuti sikap, nilai dan kemahiran yang ditunjukkan oleh orang yang rapat dengan mereka. Sekiranya persekitaran mikrosistem mereka mengamalkan konsep keamanan dalam diri, rumah, sesama ahli keluarga, dengan guru dan rakan, kecenderungan kanak-kanak untuk menjadi individu yang aman juga tinggi. Begitu juga sebaliknya. Oleh yang demikian, golongan yang berada dalam mikrosistem ini perlu diberi pemahaman dan kesedaran terhadap keamanan terlebih dahulu supaya akhirnya dapat mempengaruhi teras (kanak-kanak) menjadi individu yang aman.

Sebagai contoh dua beradik dalam mikrosistem yang sama, namun adalah tidak mustahil sekiranya pembangunan kedua-dua adik-beradik adalah berbeza. Ciri-ciri personaliti tertentu setiap kanak-kanak, seperti perangai, yang dipengaruhi oleh faktor-faktor genetik dan biologi yang unik, akhirnya mempunyai kuasa dalam menentukan bagaimana dia melayani orang lain. Salah satu penemuan paling penting yang ditemui Bronfenbrenner dalam kajian beliau terhadap sistem ekologi adalah ia mungkin untuk adik-beradik yang mendapati diri mereka dalam sistem ekologi yang sama untuk masih mengalami persekitaran yang sangat berbeza.

Pusat model adalah kanak-kanak, dan kemungkinan pengaruh terhadap kanak-kanak yang perlu diambil kira secara rutin adalah faktor-faktor demografi. Fokus kajian ini adalah interaksi rakan sebaya kanak-kanak sebagai hasil pengaruh persekitaran budaya dan lain-lain (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Contoh persekitaran seperti rumah, sekolah, kawasan permainan kejuruan, rakan-rakan dan tempat ibadat mempengaruhi kanak-kanak melalui ciri-ciri fizikal, personaliti dan sistem kepercayaan rakyat dalam persekitaran. Walau bagaimanapun, persekitaran adalah dinamik dan kesan persekitaran diubahsuai berdasarkan kanak-kanak dan persepsi mereka terhadap konteks dan individu yang ada dalam diri mereka (Bowes & Watson, 2004; Rogoff, 2003).

Aspek-aspek kritikal yang perlu diterokai dalam kajian ini dalam hubungan rakan sebaya kanak-kanak adalah: pertama, interaksi dua hala dalam kalangan kanak-kanak; kedua, sebab anak-anak berkaitan dengan satu sama lain kerana pelbagai faktor, termasuk objek dan simbol, seperti yang dicadangkan oleh Bronfenbrenner dan Morris (2006); ketiga, keadaan interaksi adalah adil, berkekalan dan berfaedah. Pengalaman kanak-kanak dalam aktiviti berbeza untuk setiap kanak-kanak, dan tingkah laku mereka juga berbeza (Nordin Mamat, 2012).

Menurut Bronfenbrenner dan Morris (2006), pengalaman kanak-kanak berlaku dalam persekitaran secara bersemuka dengan fizikal, sosial, dan ciri-ciri simbolik tertentu yang menjemput, membenarkan, atau menghalang, penglibatan dalam interaksi berterusan, lebih kompleks dengan, dan aktiviti dalam, persekitaran terdekat. Perkembangan kanak-kanak dipertingkatkan apabila kanak-kanak dapat melihat perbezaan dalam pengalaman dialami mereka. Dalam konteks ini interaksi dua hala yang lebih memahami, mikrosistem yang lebih besar dan lebih kompleks apabila kanak-kanak meningkat dewasa, bermakna pembangunan dipertingkatkan.

Bentuk-bentuk interaksi dalam persekitaran terdekat, yang disebut sebagai proses proksimal, terdapat dalam aktiviti kanak-kanak, bermain secara berkumpulan atau bersendirian, membaca, mempelajari kemahiran baharu, penyelesaian masalah, mengambil berat tentang orang lain dalam kesusahan, dan memperolehi pengetahuan baharu. Satu hubungan diperolehi apabila seseorang dalam suasana yang memberi perhatian kepadanya atau mengambil bahagian dalam aktiviti-aktiviti lain dengannya.

Peranan sosial sebagai konteks pembangunan manusia menyediakan kanak-kanak dengan tingkah laku yang boleh diterima. Bronfenbrenner (1979) menyatakan peranan adalah satu set aktiviti dan hubungan yang diharapkan daripada individu yang memegang jawatan tertentu dalam masyarakat dan orang lain yang berkaitan dengan individu tersebut. Seorang kanak-kanak mengembangkan perannya dalam interaksi di rumah (ibu bapa, adik-beradik dan datuk nenek) dan kemudian di luar (rakan-rakan, guru-guru dan jiran). Kanak-kanak berinteraksi dengan orang lain daripada pelbagai latar belakang etnik yang berbeza mungkin membangunkan peranan sosial dalam konteks hubungan mereka. Ini dikaitkan dengan pandangan Bronfenbrenner (1979) bahawa pembangunan manusia dipermudahkan melalui interaksi dengan orang-orang yang menduduki pelbagai peranan dan melalui penyertaan dalam himpunan peranan yang luas. Dalam kes ini, ibu bapa dijangka memberi panduan untuk kanak-kanak selari dengan jangkauan masyarakat dari kumpulan etnik dan jangkauan prasekolah. Walau bagaimanapun, peranan antara kedua-dua institusi berkenaan mungkin terdiri dari entiti yang berbeza (ibu bapa dan sekolah atau komuniti) disebabkan oleh etnik mereka. Pada usia prasekolah, kanak-kanak mungkin menjadi keliru sama ada untuk mengamalkan norma rumah atau norma prasekolah. Teori sosiobudaya menekankan interaksi antara individu adalah

penting kepada pembangunan rasa individu seperti kawalan diri (Chen, Chung & Hsaio, 2009) bagi membolehkan kanak-kanak untuk berkompromi dalam mengekalkan hubungan rakan sebaya mereka. Peranan sosial sebagai konteks pembangunan manusia menyediakan hala tuju untuk pendekatan kajian ini.

Satu lagi hubungan yang perlu diberi penekanan adalah hubungan antara kanak-kanak, ibu bapa dan guru. Hubungan antara guru dan kanak-kanak dari segi amalan etos prasekolah (contohnya tahap norma-norma dan nilai-nilai atau keterbukaan), cabang kebudayaan dan penyatuan budaya yang memenuhi jangkaan ibu bapa adalah sangat penting sebagai petunjuk kejayaan prasekolah. Etos dan kurikulum amalan prasekolah adalah penting untuk analisis dasar dan perancangan program pencegahan atau intervensi dalam usaha untuk mengurangkan kesan negatif kepada kanak-kanak (Monkman, Ronald & Theramene, 2005; Bowes & Watson, 2004; Gonzalez-Mena, 2002). Melalui hubungan antara kanak-kanak, ibu bapa dan guru-guru, mereka membina ciri-ciri peribadi mereka sendiri yang sesuai dengan masyarakat pelbagai budaya (Nordin Mamat, 2012).

Mesosistem merangkumi interaksi mikrosistem yang berbeza yang mana kanak-kanak dapat dirinya berkembang dalam interaksi tersebut. Ia pada dasarnya, adalah suatu sistem dari mikrosistem dan oleh itu, melibatkan hubungan antara rumah dan sekolah, di antara rakan sebaya dan keluarga, atau di antara keluarga dan rumah ibadat. Jika ibu bapa kanak-kanak yang terlibat secara aktif dalam persahabatan anak mereka, menjemput kawan-kawan ke rumah mereka dan menghabiskan masa dengan mereka, maka perkembangan kanak-kanak dipengaruhi secara positif melalui keharmonian dan sehaluan. Walau bagaimanapun, jika ibu bapa kanak-kanak tidak menyukai rakan-rakan anak mereka dan secara terbuka mengkritik mereka, maka kanak-kanak tersebut mengalami ketidakseimbangan dan

konflik emosi, yang mungkin memberi kesan negatif terhadap perkembangan dirinya.

Mesosistem terdiri daripada saling hubungan antara dua atau lebih persekitaran di mana individu yang membangun secara aktif mengambil bahagian seperti kanak-kanak, hubungan antara rumah, sekolah dan rakan sebaya kejiwaan. Sementara itu Bowes dan Hayes (2004) merujuk kepada perhubungan di antara persekitaran di mana kanak-kanak mengambil bahagian secara aktif dan merujuk kepada tahap yang sepadan atau penyesuaian antara dua persekitaran. Walau bagaimanapun menurut Barbara Rogoff (2003), mesosistem dalam pendekatan Bronfenbrenner adalah hubungan antara konteks mikrosistem seperti amalan yang melengkap atau bercanggah di rumah dan sekolah. Mesosistem ini melibatkan hubungan antara dan di kalangan sistem - dua atau tiga atau lebih yang berkaitan yang mana kanak-kanak membesar mengalami realiti. Kanak-kanak tergolong dalam banyak mikrosistem dan perlu membuat pelarasan. Sebuah mesosistem berlaku di tempat di mana kanak-kanak pertama kali memasuki persekitaran yang baharu, yang dipanggil peralihan ekologi (Dunlop & Fabian, 2002). Walaupun setiap persekitaran adalah entiti yang berbeza, setiap persekitaran boleh dilihat sebagai saling berkaitan.

Dalam konteks ini penyertaan sebenar orang lain selain daripada kanak-kanak di dalam kedua-dua persekitaran, menyokong persamaan antara kedua-dua persekitaran. Semakin kuat hubungan antara persekitaran, semakin kuat kesan mesosistem akan diberikan kepada pembangunan kanak-kanak. Seterusnya, persekitaran berkaitan akan meningkatkan kecekapan kanak-kanak tersebut, dan pada masa akan datang, dia mungkin mempunyai keupayaan untuk mewujudkan hubungan yang seterusnya.

Oleh itu, perlu ada hubungan dua hala antara rumah dan sekolah di mana kanak-kanak mengambil bahagian dalam kedua-duanya. Hubungan atau saling kaitan yang minimum akan memberi risiko kepada kanak-kanak, terutamanya jika ada sedikit persetujuan dan pertindihan antara rumah dan sekolah dari segi nilai, pengalaman, objek dan gaya tingkah laku. Jika gaya, harapan dan nilai-nilai orang yang bekerja di prasekolah adalah sama seperti yang dialami kanak-kanak di rumah, mereka dan ibu bapa mereka akan lebih bersedia untuk menyelesaikannya di dalam rutin (Prochner, Cleghorn & Green, 2008). Untuk memberikan contoh yang lain, jika kanak-kanak tidak bersedia untuk prasekolah dengan pengalaman mereka dalam suasana yang lain seperti di rumah atau pusat kanak-kanak, kemahiran seperti memegang pensil, memotong dengan gunting, atau mengikat tali kasut, boleh membuat peralihan menjadi sukar dan melambatkan pembangunan dalam konteks yang baharu (Prochner, Cleghorn & Green, 2008; Bowes & Watson, 2004). Rumah yang tidak menghargai persekolahan atau tidak menggunakan bahasa rasmi untuk tujuan pengajaran akan merugikan kanak-kanak di sekolah. Sekolah-sekolah yang tidak menghargai pengalaman di rumah juga akan merugikan kanak-kanak. Sebaliknya, di mana semua pautan tersebut bersifat kuat dan timbal balik, kemungkinan ia memihak kepada pembangunan kecekapan akademik (Nordin Mamat, 2012).

Bagi menerapkan konsep keamanan dalam diri kanak-kanak melalui mesosistem, keamanan di antara pihak terlibat perlu diwujudkan terlebih dahulu. Hubungan baik di antara keluarga dan jiran serta hubungan baik di antara keluarga dan sekolah misalnya akan membolehkan kanak-kanak menilai persekitaran mereka yang harmoni tanpa persengketaan. Sekiranya terdapat sebarang konflik di kejiranan misalnya, dapat diselesaikan dengan cara yang aman. Sikap aman sebegini

menjadikan kanak-kanak merasa tenang dan seronok untuk terus berada dalam persekitaran berkenaan.

Eksosistem, di sisi lain adalah berkenaan dengan hubungan yang wujud antara dua atau lebih persekitaran, salah satu persekitaran tersebut mungkin tidak terdapat kanak-kanak berkenaan tetapi masih memberi kesan kepada kanak-kanak secara tidak langsung. Terdapat juga orang dan tempat lain yang mana kanak-kanak tidak berinteraksi secara langsung tetapi masih boleh memberi kesan ke atas kanak-kanak, terdiri daripada eksosistem tersebut. Tempat dan orang mungkin terdiri daripada tempat kerja ibu bapa, kejiiran yang lebih besar dan ahli-ahli keluarga besar. Sebagai contoh, seorang bapa yang tidak mendapat kenaikan pangkat oleh majikan yang tidak mempedulikan kebajikan pekerjanya mungkin melepaskan kekecewaannya pada anak-anaknya dan menganiayai mereka di rumah.

Lingkungan eksosistem ini termasuk sistem sosial yang memberi kesan kepada kanak-kanak seperti pekerjaan ibu bapa, dasar pendidikan tempatan, kejiiran, masyarakat setempat dan media. Kesan ini mungkin dari pengalaman mereka sendiri tetapi boleh ditapis melalui keluarga mereka. Elemen lain boleh terdiri dari kawasan kejiiran atau rangkaian sosial tempatan, termasuk rakan-rakan ibu bapa dan dunia pekerjaan, yang memberi kesan kepada kanak-kanak melalui pengalaman ibu bapa mereka.

Rangkaian para ibu bapa boleh mempengaruhi rangkaian anak-anak mereka, termasuk pemodelan, pengajaran, menyediakan peluang untuk interaksi sosial, atau rangkaian ibu bapa (jiran/rakan-rakan) dapat membantu ibu bapa menangani tekanan yang menjejaskan keibubapaan mereka dan juga boleh memberikan mereka dengan model peranan dan sekatan untuk keibubapaan (Nordin Mamat, 2012). Masyarakat setempat memainkan peranan utama dalam menyediakan premis untuk sekolah dengan kerjasama daripada jabatan-jabatan kerajaan yang terlibat secara langsung. Sementara itu, agensi pendidikan tempatan dalam konteks ini memainkan peranan penting dari segi menyediakan kakitangan, kurikulum dan dasar yang selaras dengan masyarakat setempat dan berdasarkan penduduk setempat.

Selaras dengan teori-teori ini adalah kepentingan dalam tingkah laku sosial dalam modal sosial seperti sumber timbal balik dan rangkaian (Putnam, 1995; Coleman, 1988; Bourdieu, 1986). Modal sosial dikaitkan dengan peningkatan interaksi rakan sebaya kanak-kanak dan kecekapan rakan sebaya (Hoglund & Leadbeater, 2004; Chen, Li, Li, Li & Liu, 2000; Keltner, 1990) dan sebagai sumber yang penting dalam perkembangan kanak-kanak (Baumrind, 1978). Sebagai contoh, sokongan kewangan dan maklumat, bantuan pendidikan dan praktikal keluarga, dan masyarakat melahirkan modal sosial dan budaya untuk kanak-kanak (tidak termasuk bantuan datuk dan nenek dan keluarga besar, yang dianggap sebagai sebahagian daripada elemen utama dalam kajian ini).

Perubahan struktur keluarga dari keluarga tradisional kepada keluarga moden dilihat sebagai mempengaruhi ibu bapa di kawasan bandar dan pinggir bandar dari segi cara membesarkan anak-anak mereka. Ibu-ibu yang bekerja di luar rumah, telah mengubah amalan keibubapaan. Penjagaan kanak-kanak atau prasekolah formal dan tidak formal, serta memperkaya pengetahuan kanak-kanak seperti menyediakan

aktiviti baharu, membentangkan suasana baharu dalam penjagaan kumpulan yang melibatkan kumpulan kanak-kanak yang lebih besar daripada keluarga (Hoff, Lausen & Tardif, 2002; Gottfried, Gottfried & Bathurst, 1995; Conger, Ge, Elder & Lorenz, 1994; McLyod, 1990). Persekitaran ini menuntut kemahiran sosial perkongsian, belajar dan bermain secara kerjasama dengan kanak-kanak lain, dan membentuk hubungan dengan rakan-rakan (McGroder, 2000).

Ibu bapa telah dianggap sebagai ejen sosialisme utama dan konteks di mana individu membangunkan aspirasi untuk masa depan mereka sepanjang peralihan mereka ke alam dewasa di peringkat mikrosistem. Walaupun modal budaya ibu bapa memberikan kanak-kanak amalan dalam norma-norma sosial yang betul dan nilai-nilai dalam masyarakat pelbagai budaya seperti peranan sosial (Bronfenbenner & Morris, 2006), sumber modal sosial adalah penting untuk membantu melengkapkan norma-norma dan nilai-nilai amalan kanak-kanak. Seterusnya, ibu bapa telah memperkayakan modal sosial dan budaya kanak-kanak di prasekolah melalui amalan asuhan dwiarah.

Menurut Rogoff (2003), eksosistem berkaitan dengan mikrosistem di mana kanak-kanak terlibat ke dalam persekitaran dan secara tidak langsung mengambil bahagian, seperti tempat kerja ibu bapa jika anak-anak tidak pergi ke sana. Ia merujuk kepada hubungan antara dua atau lebih persekitaran yang diwakili sebagai langkah lebih jauh daripada kanak-kanak berbanding mikrosistem, kerana dalam eksosistem kanak-kanak tidak terlibat secara langsung dalam semua persekitaran tetapi dipengaruhi secara langsung oleh persekitaran tersebut (Bowes & Watson, 2004). Eksosistem berkemungkinan besar mempengaruhi kanak-kanak, melalui pengaruh mereka ke atas ahli keluarga, adalah persekitaran di mana ibu bapa menggunakan modal sosial mereka. Ini termasuk tempat kerja, rangkaian ibu bapa

dan masyarakat (Coleman, 1988; Bourdieu, 1986) dan media massa (Bronfenbrenner, 1979). Eksosistem adalah situasi yang mempunyai kesan ke atas perkembangan kanak-kanak tetapi dalam keadaan di mana kanak-kanak membangun sebenarnya tidak memainkan peranan secara langsung. Persekitaran tersebut mempunyai kuasa ke atas kehidupan kanak-kanak, seperti di tempat kerja ibu bapa dan pusat-pusat autoriti, contohnya lembaga sekolah dan suruhanjaya perancangan yang membuat keputusan yang mempengaruhi kehidupan harian kanak-kanak (Gonzalez-Mena, 2002; Hayes, Gershman & Bolin, 1980; Hood, Conlon & Andrews, 2008). Eksosistem ini memberi kesan kepada kanak-kanak apabila ibu bapa kanak-kanak itu atau orang dewasa lain yang penting dalam kehidupan kanak-kanak yang menjejaskan tingkah laku mereka dalam mikrosistem anak mereka: rumah, sekolah dan rakan-rakan.

Keamanan dalam eksosistem boleh diperolehi secara tidak langsung. Seperti yang dinyatakan di atas, kanak-kanak tidak terlibat secara langsung dalam komuniti eksosistem. Tetapi masih boleh menerima kesan secara langsung. Oleh yang demikian, golongan eksosistem perlu tahu untuk mengawal situasi untuk tidak memberi pengaruh buruk kepada kanak-kanak. Kejadian yang sering berlaku apabila ibu bapa bekerja dan mempunyai permasalahan di tempat kerja. Apabila pulang ke rumah, anak-anak yang belum mengerti mahukan masa bersama ibu bapa. Ibu bapa yang keletihan dan berada dalam tekanan akan mudah marah dan menengking. Ini sudah mewujudkan suasana tidak aman dalam diri kanak-kanak dan rumah berkenaan. Sekiranya berterusan, keadaan akan menjadi bertambah tegang. Jadi, keamanan jelas perlu dimiliki oleh setiap individu bagi mendepani perjalanan hidup yang mencabar.

Makrosistem adalah kumpulan orang dan tempat-tempat terbesar dan paling jauh untuk kanak-kanak namun masih mempunyai pengaruh yang besar ke atas kanak-kanak. Ia terdiri daripada corak dan nilai budaya kanak-kanak, khususnya kepercayaan dan idea dominan kanak-kanak, dan juga sistem politik dan ekonomi. Kanak-kanak di kawasan yang dilanda perang, sebagai contoh, akan mengalami pelbagai jenis perkembangan berbanding kanak-kanak dalam masyarakat yang sentiasa aman.

Makrosistem melibatkan institusi politik, dasar kerajaan, budaya dan sistem nilai sosial dan budaya. Identiti etnik memperoleh makna dari nilai-nilai budaya utama sesebuah masyarakat. Ini adalah set nilai atau kepercayaan budaya sekitar yang hidup dalam sesebuah masyarakat, dan diwariskan melalui persekitaran keluarga, sekolah, agama dan lain-lain institusi sosial dan kerajaan (Rogoff, 2003). Makrosistem ini menyediakan "pelan tindakan" untuk ekologi perkembangan manusia. Ia adalah gabungan mesosistem dan eksosistem dalam keluasan corak ideologi dan institusi sesuatu budaya atau sub budaya. Pelan tindakan tersebut mencerminkan bahawa manusia mempunyai perkongsian pandangan mengenai bagaimana sepatutnya sesuatu perkara perlu dilakukan (Bronfenbrenner, 1979).

Di Malaysia, nilai tersebut yang terdapat dalam masyarakat kolektif adalah toleransi kumpulan etnik untuk mengekalkan keharmonian sosial. Selain itu, tingkah laku prososial yang lain mungkin penting dalam kehidupan seharian, terutamanya untuk kanak-kanak pada tahun-tahun awal. Pasti nilai berbeza-beza dalam kalangan kumpulan etnik dalam negara ini, tetapi kepelbagaian nilai tersebut membentuk semula pengalaman ramai kanak-kanak yang membesar dalam keluarga dan sekolah. Konsep keamanan dapat dilihat dan dijadikan contoh oleh kanak-kanak apabila mereka mula melihat dengan lebih jauh. Apabila mereka melihat perpaduan

yang wujud dalam kalangan masyarakat Malaysia yang berbilang kaum, mereka akan merasa seronok untuk bergaul dan mendalami budaya lain. Mereka akan merasa keamanan dan keindahan apabila dapat mempelajari sesuatu yang berlainan daripada budaya yang diamalkan sebelum ini. Perpaduan antara budaya dan masyarakat menjadikan negara lebih aman dan harmoni.

Hujah ini menunjukkan bahawa mungkin terdapat dua kesan utama makrosistem kepada keluarga: positif dan negatif. Kesan positif adalah peluang yang ditawarkan oleh corak sosial atau peristiwa sosial yang mengurangkan keupayaan dan kesediaan orang dewasa untuk menjaga kanak-kanak dan kesediaan kanak-kanak untuk belajar daripada orang dewasa (Symeou, 2007; Lareau, 2000). Kebanyakan perkembangan kanak-kanak adalah berdasarkan persekitaran terdekat mereka (mesosistem) dan pengaruh persekitaran secara tidak langsung di mana kanak-kanak tersebut tidak mengambil bahagian (eksosistem). Kebanyakan pengaruh yang paling penting kepada kehidupan kanak-kanak datang daripada perubahan sosial, ekonomi dan politik yang berlaku di peringkat negara dan masyarakat secara keseluruhan (Adam & Chase-Lansdale, 2002).

Tambahan pula, kanak-kanak perlu membentuk pertautan yang kuat yang menyediakan asas-asas untuk motivasi prososial untuk berkembang (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Eisenberg, Guthrie, Cumberland, Murphy, Shepard, Zhou & Carlo, 2002; Ainsworth, Blehar, Air & Wall, 1978; Bowlby, 1969). Setelah mereka membangunkan motivasi asas prososial, contohnya untuk mematuhi, untuk menjalankan peraturan dan telah mewujudkan asas-asas suara hati, mereka perlukan keadaan yang lebih mencabar. Ini termasuk pendedahan kepada dilema moral dalam persekitaran yang memupuk dan menyokong. Walau bagaimanapun, dalam keadaan di mana tidak terdapat alternatif atau tiada pilihan, di mana hanya pematuhan

diperlukan, perkembangan moral kanak-kanak itu boleh terjejas. Berdasarkan semua hujah-hujah ini, adalah dicadangkan bahawa masyarakat demokratik (masyarakat majmuk) menawarkan persekitaran yang sihat di mana manusia boleh berkembang, berfikir dan membuat keputusan dan penilaian.

Kronosistem menambah dimensi bermanfaat terhadap masa, yang menunjukkan pengaruh kedua-dua perubahan dan ketetapan dalam persekitaran kanak-kanak. Kronosistem tersebut mungkin termasuk perubahan dalam struktur keluarga, alamat, status pekerjaan ibu bapa, di samping perubahan besar dalam masyarakat seperti kitaran ekonomi dan peperangan.

Dengan mengkaji sistem yang berbeza yang sekaligus mempengaruhi kanak-kanak, teori sistem ekologi dapat menunjukkan kepelbagaian pengaruh yang saling berkaitan mengenai perkembangan kanak-kanak. Kesedaran konteks boleh menjadikan kita peka terhadap variasi cara kanak-kanak boleh bertindak dalam persekitaran yang berbeza. Sebagai contoh, seorang kanak-kanak yang sering membuli kanak-kanak yang lebih kecil di sekolah boleh menggambarkan peranan seorang mangsa yang ketakutan di rumah. Kerana variasi ini, orang dewasa yang terlibat dengan penjagaan kanak-kanak perlu memberi tumpuan kepada tingkah laku dalam persekitaran atau konteks yang berbeza dan kepada kualiti dan jenis hubungan yang wujud antara konteks tersebut.

Teori Ekologi Bronfenbrenner digunakan dalam kajian ini bagi membantu memperlihatkan hubungan yang wujud di antara kanak-kanak dengan persekitaran mereka dengan lebih jelas. Perhubungan yang terjalin di setiap lapisan sistem menentukan kedudukan sebenar perhubungan yang perlu diberi perhatian. Kedudukan kurikulum dan prasekolah dalam lapisan sistem yang betul dapat membantu penyelidik mengetahui jarak perhubungan di antara kanak-kanak, prasekolah dan budaya. Kekuatan pengaruh yang diterima melalui setiap lapisan dapat memberikan perbezaan kesan kepada kanak-kanak sama ada pengaruh baik mahupun jahat. Konsep keamanan perlu diterapkan dalam semua lapisan ekologi bagi memastikan walau apa jua keadaan dan konflik, setiap individu masih boleh menyelesaikan dan menangani dengan aman. Komunikasi yang berlaku sedikit sebanyak membantu dalam pembentukan peribadi kanak-kanak berkenaan. Oleh yang demikian, penerapan pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya ini amat sesuai diterapkan menggunakan teori ini berikutan pengkaji boleh memberi penekanan berkenaan melalui sistem lapisan yang tepat. Apabila perhubungan yang sesuai dikenalpasti untuk kajian ini, lebih mudah untuk penyelidik menunjukkan kepentingan dan cara hubungan itu dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Dalam kajian ini perhubungan komunikasi bagi lapisan mikrosistem, mesosistem dan makrosistem digunakan sebagai asas pembinaan model kandungan kurikulum.

Teori Perkembangan Kanak-kanak Vygotsky. Lev Semenovich Vygotsky, seorang ahli psikologi Russia yang hidup ketika Revolusi Rusia, telah membangunkan teori pembangunan yang dikenali sebagai Teori Sosiobudaya Pembangunan pada suku pertama abad kedua puluh.

Sebagai penyokong perspektif sosiobudaya dalam pembangunan, tinjauan Vygotsky mendapat pengiktirafan dunia dan mula memberikan pengaruh apabila hasil kerja beliau akhirnya diterjemahkan ke dalam Bahasa Inggeris pada tahun 1962 dan kepentingan kedua-dua konteks sosiobudaya pembangunan dan penyelidikan silang budaya telah diiktiraf.

Dakwaan utama Vygotsky adalah bahawa kanak-kanak dibesarkan dalam konteks sosiobudaya yang berbeza di mana perkembangan kognitif mereka terjadi melalui interaksi sosial dengan individu yang lebih mahir. Teori beliau terutamanya berkenaan dengan aktiviti-aktiviti kognitif kanak-kanak yang lebih kompleks dikawal dan dipengaruhi oleh beberapa prinsip. Mempercayai bahawa kanak-kanak membina pengetahuan secara aktif, teori Vygotsky juga antara pihak yang bertanggungjawab dalam membentangkan asas untuk konstruktivisme.

Sumbangan utama teori Vygotsky adalah pengiktirafan komponen sosial dalam kedua-dua perkembangan kognitif dan psikososial. Oleh kerana sumbangan idea beliau, perhatian penyelidikan telah beralih daripada individu ke unit interaksi yang lebih besar seperti ibu bapa dan anak, guru dan kanak-kanak, atau adik-beradik.

Vygotsky juga menarik perhatian kepada kepelbagaian realiti budaya, yang menyatakan bahawa perkembangan kanak-kanak yang berada dalam satu budaya atau sub budaya, seperti golongan pertengahan Amerika Asia, mungkin sama sekali berbeza daripada kanak-kanak yang berasal dari masyarakat atau subbudaya lain. Ia tidak akan menjadi sesuai, untuk menggunakan pengalaman perkembangan kanak-kanak dari satu budaya sebagai norma untuk kanak-kanak daripada budaya lain.

Vygotsky secara khususnya lebih berminat untuk melihat perubahan yang berlaku terhadap diri seseorang berdasarkan kepada faktor budaya dan pandangan serta pengalaman terhadap sesuatu. Misalnya, seni, kesusasteraan dan sejarah yang dianggap sebagai elemen yang mempengaruhi proses tersebut (Wood, 1998). Seperti Bruner, Vygotsky turut memberi perhatian terhadap faktor bahasa yang boleh mempengaruhi pembelajaran dan cara bagaimana interaksi sosial dapat meningkatkan proses pembelajaran.

Teori ini memberi kesan yang ketara dalam pendidikan dan ujian kognitif. Vygotsky adalah seorang penyokong kuat prosedur penilaian tidak standard untuk menilai apa dan berapa banyak kanak-kanak belajar dan dalam formulasi pendekatan yang boleh meningkatkan pembelajaran kanak-kanak. Idea-ideanya telah memberi kesan kepada perubahan dalam sistem pendidikan melalui kepentingan yang semakin meningkat yang diberikan kepada peranan aktif pelajar dalam proses pembelajaran mereka sendiri dan galakan kerjasama guru-murid dalam pengalaman pembelajaran timbal balik.

Vygotsky paling dikenali kerana konsep Zon Perkembangan Proksimal (ZPD) beliau yang berkaitan dengan pembelajaran kanak-kanak. Kanak-kanak yang berada dalam zon perkembangan proksimal untuk tugas tertentu hampir dapat melaksanakan tugas tersebut secara berdikari, tetapi masih belum berdikari secara sepenuhnya. Dengan jumlah dan tahap bantuan yang sesuai, bagaimanapun, kanak-kanak berjaya menyelesaikan tugas tersebut.

Idea beliau berkaitan dengan zon perkembangan proksimal (Vygotsky, 1978) yang membincangkan peranan sokongan dan bantuan rakan sebaya atau guru dalam meningkatkan prestasi pembelajaran kepada tahap tertinggi adalah sama dengan idea *scaffolding* yang diperkenalkan oleh Bruner. Vygotsky telah mengkonsepsikan hubungan di antara pembelajaran dan perkembangan dalam idea zon perkembangan proksimal. Beliau percaya bahawa perkembangan adalah berkaitan dengan perlakuan. Perkembangan perlakuan boleh dibahagikan kepada dua bahagian; sesuatu yang dapat dilakukan oleh kanak-kanak secara berdikari dan sesuatu pencapaian yang dicapai oleh kanak-kanak berdasarkan kepada bantuan daripada pengetahuan yang diberikan oleh guru dalam menjelaskan hubungan antara prestasi yang dibantu dengan yang tidak dibantu.

Sekiranya kanak-kanak menunjukkan perkembangan dalam pencapaian secara berdikari, maka zon perkembangan proksimal turut meningkat naik (Davis, 2005). Perlakuan yang digunakan oleh guru untuk membantu kanak-kanak dalam menyokong pembelajaran dan perkembangan diistilahkan sebagai *scaffolding*, iaitu guru menyediakan arahan, bahan dalam persekitaran yang bersesuaian di samping pengalaman lain yang dapat menyokong kanak-kanak bagi membolehkan mereka untuk memperolehi dan menguasai sesuatu kompetensi dan bergerak kepada kompetensi yang baharu (Berk & Winsler, 1995).

Had yang lebih rendah bagi zon perkembangan proksimal kanak-kanak adalah tahap analisis dan penyelesaian masalah yang dicapai oleh kanak-kanak tanpa sebarang bantuan. Had yang lebih tinggi, adalah tahap tanggungjawab tambahan yang boleh diterima kanak-kanak dengan sokongan pengajar mahir. Apabila kanak-kanak secara lisan diberikan arahan atau ditunjukkan bagaimana untuk melaksanakan tugas-tugas tertentu, mereka menyusun maklumat baharu yang diterima dalam skema

mental mereka yang sedia ada untuk membantu mereka mencapai matlamat utama iaitu melaksanakan tugas secara berdikari. Penekanan kepada konsep zon perkembangan proksimal oleh Vygotsky menegaskan keyakinannya kepada pengaruh sosial, terutamanya arahan, mempunyai kepentingan yang besar pada perkembangan kognitif kanak-kanak.

Kanak-kanak membesar dalam latar belakang sosiobudaya, biasanya rumah, di mana interaksi sosial dengan orang dewasa yang penting, contohnya ibu bapa, adalah faktor penting yang mempengaruhi pembelajaran kanak-kanak. Orang dewasa perlu mengarah dan menyusun pengalaman pembelajaran kanak-kanak untuk memastikan bahawa kanak-kanak boleh menguasai dan menghayati pembelajaran.

Mana-mana individu yang mempunyai tahap kemahiran yang lebih tinggi daripada pelajar berkaitan tugas atau konsep tertentu dipanggil sebagai orang yang lebih berpengetahuan atau MKO. Orang ini mungkin terdiri daripada guru, ibu bapa, orang dewasa yang lebih tua, jurulatih atau rakan sebaya.

Konsep perancah berkait rapat dengan konsep zon perkembangan proksimal. Perancah merujuk kepada sokongan sementara yang diberikan kepada kanak-kanak oleh MKO, biasanya ibu bapa atau guru-guru, yang membolehkan kanak-kanak untuk melakukan tugas sehingga kanak-kanak tersebut sudah boleh berdikari untuk melaksanakan tugas tersebut.

Perancah terlibat dalam mengubah kualiti dan kuantiti sokongan yang diberikan kepada kanak-kanak semasa sesi pengajaran. Pengajar yang lebih mahir menyesuaikan tahap bimbingan yang diperlukan untuk disesuaikan dengan prestasi semasa pelajar. Untuk tugas yang berat, pengajar boleh menggunakan arahan secara langsung. Apabila kanak-kanak menjadi biasa dengan tugas yang diberikan

dan menjadi lebih mahir, pengajar kemudian boleh mengurangkan bimbingan mereka.

Kanak-kanak yang mengalami lebih kesukaran dalam menjalankan tugas memerlukan bantuan dan bimbingan yang lebih besar daripada orang dewasa. Apabila kanak-kanak telah belajar untuk menyelesaikan tugas secara berdikari, perancah dikeluarkan oleh orang dewasa, kerana mereka tidak lagi diperlukan.

Dalam bidang pengajaran, melalui perspektif ini dapatlah difahami bahawa bantuan kepada kanak-kanak, di samping sokongan dan galakan adalah perlu bagi memastikan mereka dapat mencapai kejayaan dalam bidang yang lebih jauh daripada tahap dan kemampuan mereka. Kanak-kanak memerlukan aktiviti-aktiviti yang dapat memberikan peluang kepada mereka untuk berkata-kata. Apabila kita menggalakkan mereka untuk berkata-kata, interaksi informal dan perlakuan atau tindakan yang wujud akan secara langsung dapat menyumbang kepada peningkatan tahap perkembangan intelektual secara amnya serta tahap literasi secara khususnya (Davis, 2005). Ini adalah sebab mengapa guru-guru harus menyediakan persekitaran pembelajaran yang dapat menggalakkan kanak-kanak untuk berinteraksi secara tidak formal ketika mereka melakukan aktiviti bersama. Peranan guru adalah membantu perbincangan yang berlaku dengan menyediakan beberapa pertanyaan yang membolehkan aktiviti yang sedang dijalankan oleh kanak-kanak berjalan dengan baik dan berkesan (Edwards, 2002).

Oleh itu, berdasarkan kepada teori Vygotsky serta kefahaman beliau terhadap kaitan interaksi sosial terhadap perkembangan kanak-kanak telah memberikan kita alasan yang jelas bahawa tindakan yang tidak membenarkan atau mengasingkan kanak-kanak daripada aktiviti yang membolehkan mereka berinteraksi dengan orang lain haruslah dielakkan. Tindakan guru yang lebih gemar suasana yang senyap dan sunyi semasa aktiviti berlaku sebenarnya tidak akan dapat membantu kepada perkembangan intelektual mereka.

Teori Perkembangan Kanak-kanak Vygotsky melalui pemahaman tentang zon perkembangan proksimal adalah penting untuk kajian ini. Ini kerana penyelidik perlu memahami tahap perkembangan kanak-kanak dari semua aspek bagi membolehkan penyelidik membina model kandungan kurikulum yang sesuai dengan tahap penerimaan mereka. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan pemahaman yang diperolehi daripada zon perkembangan proksimal kanak-kanak terutamanya dari aspek perkembangan sosiobudaya untuk dijadikan panduan dalam pembinaan model.

Berdasarkan teori ini, pendidikan keamanan memang amat sesuai untuk diterapkan dalam diri kanak-kanak. Kanak-kanak lebih mudah untuk dipengaruhi dengan pengetahuan, nilai dan kemahiran keamanan lebih-lebih lagi apabila mereka mendapat bantuan daripada ibu bapa dan guru. Penerapan konsep keamanan terhadap pembelajaran seharian kanak-kanak secara langsung dan tidak langsung perlu dilakukan berulang-kali bagi menjadikan keamanan sebagai keutamaan dalam menghadapi sebarang situasi.

Teori Perkembangan Kanak-kanak Piaget. Perkembangan kognitif merujuk kepada proses di mana kefahaman kanak-kanak terhadap persekitarannya cepat berubah mengikut fungsi umur dan pengalaman. Teori perkembangan kognitif cuba menerangkan peningkatan kualitatif dan kuantitatif dalam perkembangan intelek. Ahli teori pertama yang pernah mengkaji perkara ini secara saintifik dan teratur adalah ahli psikologi Switzerland, Jean Piaget. Penyelidikan beliau menghasilkan teori yang paling berpengaruh dalam perkembangan kognitif setakat ini.

Teori konstruktivis melihat setiap individu itu membina pengetahuannya sendiri melalui pengetahuan yang diperolehi dan pengalaman yang dilalui (Spodek & Saracho, 1988). Spodek dan Saracho (1988) turut menyatakan bahawa teori konstruktivis telah memberi sumbangan yang amat penting dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak. Oleh itu, menurut perspektif konstruktivis, pembelajaran berlaku apabila pelajar mengenal pasti masalah di samping bersama-sama menyelesaikannya.

Menurut Piaget, pemikiran kreatif kanak-kanak dan orang dewasa secara kualitatifnya adalah berbeza (Piaget, 1973). Piaget (1973) menegaskan bahawa kanak-kanak tidak menerima pengetahuan secara pasif namun lebih gemar meneroka dan mencipta sendiri atau merekonstruksi pengetahuan melalui aktiviti. Komponen yang menjadi pusat kepada teori perkembangan Piaget terhadap pembelajaran dan pemikiran adalah berdasarkan kepada penglibatan aktif pelajar. Pengetahuan tidak hanya bergerak secara verbal tetapi mesti dikonstruksi dan direkonstruksi oleh pelajar.

Piaget menegaskan bahawa bagi membolehkan kanak-kanak mengetahui dan merekonstruksi pengetahuan mereka terhadap alam ini, kanak-kanak mestilah beraksi terhadap sesuatu objek yang akan memberikan pengetahuan kepada mereka terhadap objek tersebut (Sigel & Cocking, 1977) kerana fungsi akal adalah mengorganisasikan realiti dan aksi pula berperanan untuk membukanya. Pelajar mestilah aktif dan tidak seharusnya disuap dengan fakta tanpa berbuat apa-apa. Di samping itu, Piaget juga menegaskan bahawa tindakan dan kemampuan untuk menyelesaikan masalah dengan sendiri akan dapat menyokong kepada pendekatan kreatif dan aktiviti kreatif kerana ia melibatkan praktikal dan pengalaman sebenar pelajar (Bettlestone, 1998).

Piaget menegaskan bahawa kanak-kanak dari semua budaya meneruskan pembelajaran melalui satu siri empat peringkat dalam susunan yang telah ditetapkan. Piaget lebih menyarankan bahawa setiap peringkat berbeza daripada peringkat yang lain dari segi kuantiti maklumat yang diambil sebagai tambahan kepada kualiti pengetahuan dan pemahaman konsep yang telah dibangunkan. Piaget menyumbangkan idea bahawa kanak-kanak tidak mampu melaksanakan tugas-tugas tertentu atau memahami konsep dan idea-idea tertentu sehingga mereka tiba di tahap tertentu dalam perkembangan kognitif. Kemajuan seorang kanak-kanak dari satu peringkat ke peringkat seterusnya dicapai selepas menerima pendedahan yang meluas terhadap rangsangan dan pengalaman yang berkaitan. Kematangan fizikal dan kognitif didefinisikan sebagai kesediaan untuk menguasai kemahiran baharu, juga perlu untuk memudahkan kemajuan kanak-kanak ke peringkat seterusnya. Tanpa pengalaman ini, Piaget percaya bahawa kanak-kanak tidak akan mampu untuk mencapai tahap optimum dalam pertumbuhan kognitif.

Peringkat yang pertama dipanggil peringkat sensorimotor untuk kanak-kanak berumur 0 hingga 2 tahun. Pemikiran kanak-kanak pada peringkat ini dikuasai oleh tindakan seperti yang ditunjukkan oleh kanak-kanak tersebut dalam usahanya untuk belajar tentang dunia dengan menggenggam, menghisap dan memanipulasi objek. Kanak-kanak dikuasai oleh sensasi dan tindakannya. Oleh itu, belajar dengan mengesan dan melakukan sesuatu. Dari seorang bayi yang bergantung pada refleks dan bertindak balas melalui tingkah laku rawak, kanak-kanak itu kini berkembang menjadi anak kecil berorientasikan matlamat dengan skema kognitif dan tingkah laku yang lebih kompleks. Skema kategori pengetahuan membantu orang ramai mentafsir dan memahami dunia mereka.

Peringkat sensorimotor dibahagikan kepada enam sub peringkat, setiap peringkat ditonjolkan dengan penubuhan kemahiran baharu.

1. Refleks (0-1 bulan): memahami persekitaran yang dicapai melalui refleks seperti menghisap dan menangis
2. Reaksi *Primary Circular* (Pusingan Awal) (1-4 bulan): skema baharu dan sensasi digabungkan, membolehkan kanak-kanak untuk melibatkan diri dalam tindakan yang disukai secara sengaja, seperti menghisap ibu jarinya
3. Reaksi *Secondary Circular* (Pusingan Kedua) (4-8 bulan): kanak-kanak kini sedar bahawa tindakannya mempengaruhi persekitaran dan sengaja melakukan tindakan untuk mencapai hasil yang dikehendaki
4. Penyelarasan Reaksi (8-12 bulan): kanak-kanak kini meneroka persekitarannya dan sering meniru tingkah laku orang lain
5. Reaksi Pekeliling *Tertiary* (Pusingan Ketiga @ Lanjutan) (12-18 bulan): kanak-kanak mula bereksperimen dan mencuba tingkah laku baharu

6. Pemikiran Representasi Awal (18-24 bulan): kanak-kanak mula mengiktiraf dan menghargai simbol yang mewakili objek atau peristiwa

Pengetahuan amalan yang dibangunkan pada peringkat ini akan menjadi asas kepada keupayaan kanak-kanak untuk membentuk representasi mental tentang objek dalam peringkat seterusnya.

Peringkat kedua adalah peringkat preoperasi (2 hingga 7 tahun). Penggunaan bahasa adalah salah satu perkembangan yang paling penting pada peringkat preoperasi. Kanak-kanak tersebut kini boleh menggunakan sistem perwakilan dalaman untuk menggambarkan orang, perasaan dan persekitarannya. Permainan simbolik juga berkembang pada peringkat ini, membolehkan kanak-kanak untuk melibatkan diri dalam permainan dengan berpura-pura menggunakan objek yang ada untuk mewakili sesuatu yang lain, seperti sudu yang melambai di udara untuk mewakili kapal terbang.

Anak preoperasi begitu asyik dalam pemikiran egosentrik yang membataskan pandangan kanak-kanak tentang dunia kepada perspektif sendiri. Mereka mempercayai bahawa pandangan ini dikongsi oleh orang lain. Kanak-kanak tersebut tidak dapat memahami bahawa terdapat cara lain untuk melihat keadaan dan mentafsir maklumat. Oleh itu, kanak-kanak yang bermain sorok-sorok dan hanya menutup matanya sambil berdiri di depan mata, percaya bahawa tiada siapa yang boleh melihat dirinya memandangkan dia sendiri tidak dapat melihat.

Pada peringkat ini, proses pemikiran kanak-kanak tersebut sedang berkembang, walaupun mereka masih dianggap jauh dari pemikiran logik, mengikut pengertian orang dewasa. Perbendaharaan kata kanak-kanak juga berkembang dan meluas pada peringkat ini, apabila mereka berubah dari peringkat bayi dan kanak-kanak seterusnya menjadi 'orang kecil'.

Anak preoperasi biasanya egosentrik, yang bermaksud bahawa mereka hanya dapat mempertimbangkan perkara-perkara dari sudut pandangan mereka sendiri, dan membayangkan bahawa semua orang berkongsi pandangan ini. Ini kerana baginya hanya terdapat satu kemungkinan. Secara beransur-ansur pada tahap ini, sejumlah *decentering* (pengubahsuaian) berlaku iaitu apabila seseorang berhenti mempercayai bahawa mereka adalah pusat dunia, dan mereka lebih mampu untuk membayangkan bahawa sesuatu atau orang lain boleh menjadi pusat perhatian.

Animisme juga merupakan ciri-ciri peringkat preoperasi iaitu peringkat seseorang mempunyai kepercayaan bahawa setiap benda yang wujud mempunyai beberapa jenis kesedaran tertentu. Contohnya kanak-kanak sering percaya bahawa kereta tidak akan bergerak kerana ia letih atau sakit, atau mereka menghukum sekeping perabot apabila mereka terlanggar perabot tersebut, kerana ia menjadi nakal dengan menyakiti mereka. Satu sebab untuk ciri tersebut di peringkat ini, adalah bahawa kanak-kanak preoperasi sering menganggap bahawa semua orang dan segala-galanya adalah seperti mereka. Oleh itu memandangkan kanak-kanak boleh merasa sakit, dan mempunyai emosi, begitu juga segala-galanya.

Satu lagi aspek peringkat preoperasi dalam diri kanak-kanak, adalah simbolisme. Iaitu apabila sesuatu yang dibenarkan untuk membawa maksud atau melambangkan sesuatu yang lain. Realisme moral adalah aspek keempat untuk peringkat ini, iaitu kepercayaan bahawa cara pemikiran kanak-kanak tentang perbezaan antara yang benar dan salah, dikongsi oleh orang lain di sekeliling mereka. Salah satu aspek situasi, pada satu masa, mereka dapat memberi tumpuan kepada, dan ia adalah sukar bagi mereka untuk mempertimbangkan perkara lain yang mungkin berlaku. Oleh kerana aspek berikut di peringkat ini, kanak-kanak mula

menghormati dan mendesak pematuhan kepada peraturan pada setiap masa, dan mereka tidak dapat mengambil apa-apa seperti motif untuk diambil kira.

Kanak-kanak bagi peringkat preoperasi ini memerlukan bimbingan dan bantuan dalam penerapan konsep keamanan dalam diri mereka. Ini jelas ditunjukkan dengan pemikiran egosentrik mereka. Ibu bapa, guru dan individu yang lebih dewasa perlu sentiasa memberi bimbingan dan galakan kepada kanak-kanak untuk mendalami konsep keamanan. Pemilihan penggunaan bahasa yang baik dan aman adalah penting di peringkat ini kerana pengaruh ini akan di bawa sehingga mereka dewasa. Oleh kerana kanak-kanak suka meletakkan perasaan terhadap sesuatu benda atau keadaan, ini memudahkan orang dewasa untuk menyentuh titik empati dan kesedaran dalam diri kanak-kanak. Dengan cara ini, konsep keamanan lebih mudah diterapkan.

Peringkat ketiga adalah peringkat operasi konkrit (7 hingga 12 tahun). Pemahaman yang semakin meningkat tentang beberapa aspek prinsip perbualan menandakan kemasukan ke peringkat operasi konkrit. Perbualan tentang jumlah dan berat badan, bagaimanapun, akan mengambil kanak-kanak beberapa tahun lagi untuk memahami sepenuhnya. Kanak-kanak kini mula berfikir dengan logik tetapi masih dikekang oleh pertalian kepada konkrit, yakni realiti fizikal. Oleh itu, kanak-kanak masih mempunyai beberapa kesukaran memahami soalan dan masalah sesuatu abstrak atau hipotesis.

Selain menguasai beberapa aspek perbualan, kanak-kanak memperoleh penguasaan yang lebih besar pada tugas-tugas yang memerlukan pemikiran logik, membezakan fakta dari fantasi, klasifikasi objek, deduksi dan induksi, merumus pertimbangan tentang sebab dan akibat, pemikiran spatial, seriasi dan pengetahuan nombor. Pada peringkat ini juga kanak-kanak itu mula menunjukkan beberapa ciri awal egosentrisme.

Peringkat terakhir adalah peringkat operasi formal (12 tahun hingga dewasa). Pada peringkat ini, pemikiran kanak-kanak itu tidak lagi terikat kepada peristiwa yang menjadi pemerhatian, yakni fizikal. Kanak-kanak itu kini menggunakan abstrak, logik dan formal dalam usaha untuk memahami persekitaran beliau. Kanak-kanak itu dapat mendekati dan menyelesaikan masalah secara sistematik dengan merangka hipotesis dan mengujinya mengikut kaedah. Piaget bagaimanapun menyatakan tidak semua individu mencapai peringkat pembangunan dan mampu melakukan pemikiran operasi formal.

Teori Piaget telah terbukti sangat berpengaruh dan tidak ternilai, terutamanya dalam bidang pendidikan. Khususnya, teori beliau telah memberi hala tuju kurikulum pendidikan yang perlu diteruskan dan dalam merangka strategi untuk mengajar kanak-kanak. Teori ini digunakan dalam kajian kerana dapat membantu penyelidik lebih memahami tahap perkembangan kanak-kanak berdasarkan peringkat umur. Pemahaman terhadap perkembangan kanak-kanak di peringkat preoperasional terutamanya membolehkan penyelidik membina kandungan kurikulum yang bersesuaian dengan tahap perkembangan mereka.

Teori Perkembangan Kanak-kanak Piaget dengan empat tahap perkembangan membantu penyelidik untuk mengetahui dengan lebih mendalam tahap perkembangan kanak-kanak. Dengan mengetahui tahap umur yang diperlukan bagi kajian ini, penyelidik dapat mengetahui tahap perkembangan bagi kanak-kanak berumur 4 hingga 6 tahun. Kesesuaian dan had ilmu yang diperlukan bagi tahap perkembangan 4 hingga 6 tahun akan menjadi sangat berguna kepada kajian ini. Ini supaya kandungan yang akan dibina tidak terlalu berat untuk diterima oleh kanak-kanak. Bagi kajian ini, pengkaji menggunakan informasi berkaitan peringkat preoperasi dalam membantu kepada pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.

Model Perkembangan Kurikulum Taba. Model ini telah diperkenalkan oleh Hilda Taba pada tahun 1962. Ianya merupakan model perkembangan kurikulum berbentuk preskriptif (Yusup Hashim, 2000). Model preskriptif bermaksud model yang akan menunjukkan cara proses yang harus dilakukan oleh pembina kurikulum dan bukan sekadar menerangkan apa yang berlaku.

Model ini merupakan model yang dimodifikasi daripada model Tyler. Taba dikatakan mengemukakan langkah atau kaedah membina kurikulum yang hampir sama dengan Tyler (Yusup Hashim, 2000). Ada yang percaya bahawa Taba telah dipengaruhi oleh Tyler. Tetapi yang sebenarnya mereka telah berkawan rapat dan mungkin masing-masing telah mempengaruhi antara satu sama lain (Ornstein dan Hunkins, 1993).

Taba (1962) percaya bahawa guru merupakan faktor utama dalam usaha mengembangkan kurikulum. Hilda Taba menggunakan pendekatan *grass-root* untuk membina kurikulum (Yusup Hashim, 2000). Beliau percaya kurikulum seharusnya

direka bentuk oleh guru dan bukannya diturunkan daripada peringkat atas ke bawah. Ini kerana pada pendapat beliau, guru yang memulakan proses membina unit kecil pelajaran untuk pelajarnya dalam bilik darjah.

Taba (1962) telah memperkenalkan pendekatan induktif untuk membina kurikulum iaitu bermula daripada spesifik kepada reka bentuk kurikulum yang lebih umum. Taba mencadangkan lima langkah untuk membina kurikulum (Yusup Hashim, 2000). Langkah pertama ialah menghasilkan unit pelajaran mengikut gred dan mata pelajaran. Terdapat lapan langkah kecil yang harus dilakukan oleh guru atau perancang kurikulum. Lapan langkah berkenaan ialah:

1. Langkah 1 : diagnosis keperluan. Pereka bentuk kurikulum memulakan proses merekabentuk dengan mengenal pasti keperluan pelajar yang menjadi sasaran untuk pelaksanaan kurikulum yang dirancang.
2. Langkah 2 : Membentuk objektif. Selepas mengenal pasti keperluan yang perlu diambil perhatian, objektif untuk kurikulum perlu dibina dan ditetapkan.
3. Langkah 3 : Memilih isi kandungan. Objektif yang telah ditetapkan membayangkan mata pelajaran dan kandungan kurikulum.
4. Langkah 4 : Menyusun kandungan. Perancang kurikulum perlu menyusun isi kandungan yang telah dipilih dengan mengambil kira kematangan pelajar, pencapaian pelajar dan minat pelajar.
5. Langkah 5 : Memilih pengalaman pembelajaran. Isi kandungan mesti disampaikan kepada pelajar. Kaedah pengajaran guru haruslah boleh menarik minat pelajar serta melibatkan mereka dengan isi kandungan.

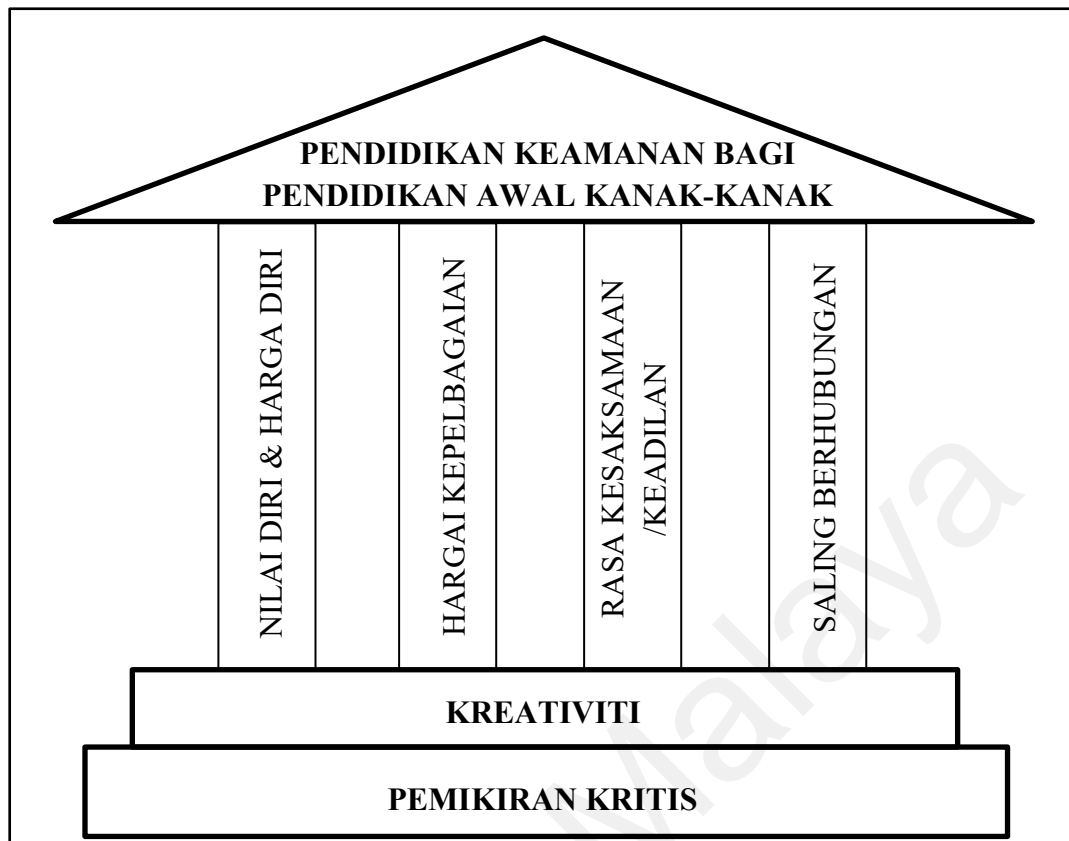
6. Langkah 6 : Menyusun pengalaman pebelajaran. Aktiviti pembelajaran harus teratur dan tersusun. Kebiasaannya aktiviti pembelajaran yang teratur ditentukan oleh isi kandungan. Walau bagaimanapun, tahap kebolehan pelajar perlu diambil kira dalam melaksanakan aktiviti pembelajaran.
7. Langkah 7 : Menentukan penilaian kurikulum. Perancang perlu mengenal pasti sama ada objektif pembinaan kurikulum dicapai ataupun tidak. Prosedur penilaian perlu dipertimbangkan oleh guru dan pelajar.
8. Langkah 8 : Menyemak semula proses penghasilan unit pelajaran

Langkah kedua ialah mencuba unit yang dihasilkan. Projek perintis ini harus dicuba untuk mendapatkan kesahan, kebolehpercayaan dan kemampuan untuk pengajaran. Langkah ketiga ialah menyemak semula pelajaran dan membuat pembetulan dan penambahbaikan. Langkah keempat ialah menyemak semula skop dan urutan program. Langkah terakhir ialah mengguna dan menyebarkan hasil pelajaran. Guru perlu melaksanakan unit pelajaran dalam kelas. Kursus yang bersesuaian dalam perkhidmatan perlu diadakan untuk melatih guru menggunakan bahan.

Kelebihan model Taba ini ialah kerana ianya model rasional. Model rasional mempunyai struktur logiknya yang menjadikan ia dasar yang berguna dalam perancangan kurikulum. Model ini boleh mengelakkan kekeliruan yang merupakan tugas yang sukar apabila melibatkan pelbagai perspektif daripada kebanyakan perancang kurikulum. Pendidik dan perancang kurikulum yang menggunakan model rasional ini memberikan petunjuk yang senang diikuti dan mempunyai pendekatan waktu yang efisien (Yusup Hashim, 2000).

Model Perkembangan Kurikulum Taba adalah penting untuk digunakan dalam kajian ini berikutan penyelidik membangunkan sebuah kandungan kurikulum untuk pendidikan prasekolah di Malaysia. Dengan panduan daripada Taba, proses pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah lebih teratur dan lancar. Pengkaji dapat menggunakan kesemua lima langkah berkenaan sebagai panduan bagi menjadikan model yang dibina lebih tersusun dan kemas.

Model Pendidikan Keamanan Alfonso. Model Alfonso dibina pada tahun 2014 oleh Stacey M. Alfonso. Model ini adalah sebuah model pedagogi keamanan untuk peringkat awal kanak-kanak yang berpegang kepada empat tunggak keamanan. Tunggak-tunggak berkenaan ialah nilai diri dan harga diri, menghargai kepelbagaian, rasa keadilan dan kesaksamaan serta kesedaran saling berhubung. Keempat-empat unsur ini digunakan bagi mewujudkan satu rangka kerja kurikulum pendidikan awal kanak-kanak yang ingin mengamalkan pendidikan keamanan dan mewujudkan budaya bilik darjah berdasarkan keamanan. Model Pendidikan Keamanan Alfonso ini penting sebagai panduan dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Ini kerana model ini mempunyai ciri-ciri yang hampir sama dengan kandungan kurikulum yang akan dibangunkan. Keempat-empat tunggak keamanan yang perlu ada dalam diri kanak-kanak dalam model ini menjadi asas kepada pembinaan kandungan kurikulum ini (Rajah 2.4).



Rajah 2.4 Model Pendidikan Keamanan Alfonso

Nilai Diri dan Harga Diri. Dalam usaha untuk membantu kanak-kanak terhadap kemahiran membina dan mengekalkan hubungan dan usaha keamanan, pendidik awal kanak-kanak mesti menyedari kepentingan mewujudkan imej sendiri positif yang dibina berlandaskan kasih sayang dan hormat kepada diri sendiri. Dalam mempelajari untuk mencintai dan menghargai diri sendiri, nilai diri boleh dihargai. Dalam memahami nilai diri seseorang, seseorang harus percaya bahawa mereka berhak ke atas masyarakat yang adil dan aman justeru mampu berusaha ke arah itu. Betty Reardon (1988) mengakui bahawa pelajar daripada semua peringkat umur perlu mengkaji dan mencabar amalan dan keadaan semasa, termasuk hal ehwal individu yang adil. Dengan semangat jati diri dan identiti yang positif, seseorang boleh berdikari dan menghadapi ketidakadilan yang mereka alami. Tahun-tahun

awal kanak-kanak adalah yang paling penting dalam membangunkan nilai diri ini kerana ia adalah masa apabila jati diri sedang mengambil langkah-langkah utama dalam pembangunan.

Merujuk kepada perkembangan diri, penyelidikan oleh ahli psikologi perkembangan, Erik Erickson menetapkan bahawa rasa kepercayaan adalah peringkat pertama dan paling asas kerana bayi dan kanak-kanak kecil membentuk hubungan dengan diri sendiri dan dunia sosial mereka. Pada tahun-tahun awal kanak-kanak yang berikutnya, beliau mencadangkan bahawa autonomi dan inisiatif adalah penting kerana kanak-kanak membangunkan sendiri dan hubungan sosial yang sihat (Crain, 2005). Melalui interaksi dengan rakan sebaya, orang dewasa dan persekitaran, kanak-kanak dapat mengenali diri mereka sendiri; kebolehan mereka, pilihan mereka dan perasaan mereka (Ormrod, 2001). Apabila kanak-kanak memasuki alam persekolahan awal kanak-kanak, kemungkinan untuk berinteraksi dengan rakan sebaya, orang dewasa dan pelbagai persekitaran meningkat secara mendadak, dengan itu mewujudkan peluang besar untuk meningkatkan kepercayaan, autonomi dan inisiatif.

Pendidikan dan proses pembelajaran itu sendiri menjadi suasana semula jadi di mana elemen-elemen ini dan pertumbuhan sendiri yang lain berlaku. Menurut Reardon, pembelajaran sebenar adalah satu proses organik, bertenaga yang mana kita membangunkan identiti manusia dan kapasiti sosial (Reardon, 2009). Konseptualisasi pembelajaran ini adalah untuk semua pendidik yang berusaha untuk menyokong pendidikan keamanan tetapi pendidik awal kanak-kanak perlu memberi perhatian khusus kepada idea ini. Mereka mesti menggalakkan pembelajaran sebenar sebagai satu cara untuk membangunkan identiti dan kapasiti sosial pelajar muda mereka dan dengan berbuat demikian membolehkan kanak-kanak yang

berpotensi untuk membantu membina masyarakat yang aman. Menyumbang kepada idea kapasiti sosial, Dale Snauwaert membuat hubungan yang jelas antara pendidikan keamanan dan fasilitasi kepentingan dan pertimbangan awam (Snauwaert, 2011).

Jika kanak-kanak pada masa akan datang menjadi rakyat yang terlibat dalam kepentingan dan pertimbangan awam untuk usaha keamanan selanjutnya, pemahaman diri yang kuat dan kehormatan diri akan memainkan peranan penting dalam menjayakan perkara sedemikian. Seseorang perlu terlebih dahulu mengenali diri sendiri, keupayaan mereka dan memahami pemikiran mereka jika mahu menyumbang kepada kepentingan dan pertimbangan ke arah usaha keamanan.

Perasaan kasih sayang dan rasa hormat pada diri sendiri perlu ada dalam diri setiap individu sebelum rasa kasih sayang dan hormat pada orang lain boleh dipupuk. Terlebih dahulu kita mesti menyayangi dan memahami diri kita sebagai rakyat untuk mencintai dan menghormati orang lain sebagai insan. Kesedaran diri dan kehormatan diri akan membantu kanak-kanak memahami kehormatan dan maruah yang patut diterapkan terhadap orang lain kerana, seperti yang dinyatakan oleh Dale Snauwaert "rasa keadilan, berasaskan rasa hormat diri yang sepatutnya, adalah keupayaan dan pengawalan kemahuan tahap tinggi untuk meneguhkan dan bertindak dari satu pengiktirafan timbal balik moral, untuk menawarkan kepada orang lain akan syarat-syarat sosial kerjasama bahawa mereka akan bersetuju dengan syarat-syarat di bawah kesaksamaan dan keadilan. Snauwaert (2013) menyatakan syarat-syarat kerjasama sosial tersebut boleh mula diuji dan diperkukuhkan kerana kanak-kanak dapat merasakan diri mereka dan orang lain ketika pendidik membimbing kanak-kanak ke arah pemahaman moral timbal balik.

Pengalaman di peringkat prasekolah merupakan masa di mana kanak-kanak mula belajar tentang nilai diri mereka semasa berada dalam bilik darjah atau masyarakat dan mula merasakan bahawa mereka diterima dan dihargai sebagai ahli kumpulan. Pendidik harus memberi sokongan dalam meningkatkan penghargaan dan kehormatan diri kanak-kanak dengan membantu setiap kanak-kanak menjadi ahli penting dalam kelas komuniti mereka. Melalui persekitaran yang penyayang dan dirancang secara teliti, peranan guru adalah penting dalam membantu mewujudkan rasa harga diri dan kehormatan diri.

Dengan mengenali diri, menyedari nilai sendiri dan penerimaan diri dalam masyarakat, maka kanak-kanak boleh menyedari kedudukan mereka dalam dunia secara amnya. Memandangkan teori kasih sayang dalam pendidikan keamanan membantu kita memahami bahawa sebagai manusia, kita tidak dapat lari dari berhubung, kerana keperibadian kita wujud kerana berhubung (Noddings, 2008). Semakin kanak-kanak menjadi matang dan terdedah kepada pelbagai pengalaman, keupayaan mereka untuk mengenali diri mereka dalam berhubung dengan orang lain akan berubah (Ormrod, 2001).

Kematangan dan pengalaman membantu dalam proses mewujudkan pemahaman antara hubungan yang lebih bermakna dan yang berkaitan. Jika dipupuk dengan betul dari peringkat awal kanak-kanak, interaksi sosial boleh membantu mewujudkan jati diri yang positif. Ini akan dapat mewujudkan satu tahap hubungan yang positif dan aman untuk menghargai nilai interaksi dan kapasiti yang aman seperti kerjasama, empati, prihatin, dan rasa hormat.

Menghargai Kepelbagaian. Kanak-kanak di prasekolah akan mula memahami dan belajar erti kepelbagaian apabila bergaul sesama sendiri semasa di dalam kelas (Tatum, 1997). Sebelum kanak-kanak boleh membezakan secara jelas sepenuhnya, mereka menyedari perbezaan seperti warna kulit dan jantina (Ramsey, 1987). Pendidik yang ideal mempunyai pemahaman tentang kebolehan kognitif yang mungkin hadir pada usia muda dan menyedari bagaimana ini memberi kesan terhadap pemahaman. Ahli teori kognitif, Piaget mengkategorikan kanak-kanak ini di peringkat praoperasi, bermaksud mereka membina pengetahuan berdasarkan pemerhatian yang sangat konkrit (Crain, 2005).

Tafsiran konkrit daripada maklumat yang diterima boleh membawa kepada salah tafsir maklumat tertentu seperti warna kulit ditentukan oleh jenis susu yang diminum oleh kanak-kanak (Tatum, 1997) atau tempoh masa mereka terdedah kepada matahari (Roopnarine & Johnson, 2009). Pemahaman mereka juga boleh berdasarkan pengalaman di mana mereka mentafsir tingkah laku dewasa dan bagaimana mereka menerima jawapan kepada soalan mereka.

Pendidik perlu berusaha dalam mewujudkan penghargaan terhadap kepelbagaian dengan membantu usaha untuk membina pedagogi pendidikan keamatan bagi menyokong kanak-kanak dalam mewujudkan pemahaman yang positif kepada mereka yang mungkin kelihatan berbeza daripada diri mereka sendiri. Pendidik mesti membantu dalam mewujudkan rasa hormat dan pemahaman terhadap kepelbagaian kaum, budaya, umur, tahap keupayaan, status sosio-ekonomi, struktur keluarga, jantina dan orientasi seksual. Dengan menangani salah faham kanak-kanak, teori naif dan kebimbangan yang mungkin wujud, pendidik boleh memberi impak dalam membimbing pemikiran seperti ini daripada menjadi stereotaip atau prejudis dalam mewujudkan satu ruang di mana ia adalah mungkin "untuk

berhubungan dengan adat dan tingkah laku orang lain, cara pemikiran dan cara-cara menguruskan budaya mereka..." (Reardon, 2001).

Betty Reardon (2001) dalam penulisannya juga menyatakan bahawa pendidikan untuk budaya keamanan dalam perspektif jantina akan memberi penekanan kepada memupuk keupayaan untuk bertoleransi dengan perbezaan kerana setiap orang berbeza, walaupun terdapat konflik; penghayatan dan keupayaan untuk melihat kepelbagaian manusia dari segi pelengkap; dan penglibatan moral, mempertimbangkan mereka yang berbeza dan dengan siapa kita berbeza dalam bidang keadilan dan melayakkan layanan yang adil. Pembinaan pandangan kanak-kanak terhadap dunia di sekeliling mereka dan orang-orang di dalamnya memerlukan pendidik untuk membantu mereka meletakkan pengalaman dalam perspektif hubungan untuk membina toleransi, penghargaan dan penglibatan moral.

Kurikulum awal kanak-kanak berdasarkan pendidikan keamanan bukan sahaja untuk memupuk penghargaan bagi mereka yang "berbeza" atau datang dari latar belakang yang berbeza tetapi juga membenarkan kanak-kanak tersebut untuk merasakan bahawa budaya mereka sendiri diterima dan dihargai. Sebagaimana pendidik ingin membantu kanak-kanak membangunkan rasa positif diri, pendidik juga mesti berusaha untuk membantu mereka mewujudkan rasa budaya seperti di rumah atau keluarga mereka yang positif. Perasaan bahawa pengalaman budaya seseorang dihargai dan pengalaman mereka boleh menyumbang kepada masyarakat yang lebih besar boleh membantu menyokong pembangunan rasa positif diri dan orang lain dan menetapkan kanak-kanak untuk memahami diri mereka dalam konteks yang lebih luas (Ormrod, 2001).

Rasa Kesaksamaan/Keadilan. Prasekolah adalah masa yang sesuai untuk membangunkan nilai-nilai dan sikap yang diperlukan untuk memahami keadilan dan kesaksamaan. Pada peringkat ini, kanak-kanak hanya mula mendapat kesedaran tentang perspektif orang lain (Ormrod, 2011). Apabila kanak-kanak diletakkan di dalam bilik darjah yang terdiri daripada ramai kanak-kanak dengan pelbagai pendapat, keperluan dan kemahuan mungkin memerlukan kanak-kanak untuk mempertahankan kedudukan, keperluan mereka sendiri dan memenuhi keperluan tersebut dalam masa yang baik untuk kebaikan bersama kumpulan tersebut.

Apabila seseorang kanak-kanak menyedari tentang pandangan dan pendapat orang lain, orang di sekeliling perlu membantunya untuk memahami keperluan dan kemahuan diri sendiri sebagai sebahagian daripada keseluruhan. Jika kita ingin membesarkan kanak-kanak yang mampu bekerja ke arah komitmen bersama untuk kebaikan umum iaitu pengagihan manfaat dan sumber yang adil dan saksama untuk dinikmati (Reardon, 2009), mewujudkan budaya bilik darjah yang benar-benar menyokong agenda keamanan, ia perlu bermula dengan membina nilai-nilai asas di peringkat awal kanak-kanak.

Apabila kanak-kanak mengalami konflik, perbezaan pendapat, atau mendapati diri mereka mempunyai keinginan dan keperluan yang tidak dipenuhi, mereka mungkin akan menjadi keliru, marah atau geram. Ia adalah tugas pendidik untuk membantu kanak-kanak meluahkan perasaan dengan cara yang sihat dan bekerja ke arah memahami hasilnya. Dalam komuniti kelas yang menyokong penyelesaian konflik secara aman, kerjasama kumpulan, rakan sebaya dan pemahaman, kanak-kanak perlu dibimbing untuk bekerja melalui keadilan/keadilan konflik dan akhirnya mendapat kemahiran untuk bekerja secara berdikari. Sama ada ia adalah konflik dalaman berdasarkan keperluan individu itu sendiri, konflik anak

tunggal dan rakan sebaya, atau konflik kumpulan yang melibatkan keperluan seluruh kelas, masing-masing boleh menjadi satu peluang pembelajaran untuk kanak-kanak.

Saling-berhubungan. Jika kanak-kanak diberi peluang untuk melihat diri mereka sebagai sebahagian daripada keseluruhan semasa menyelesaikan konflik dengan cara yang adil dan saksama, kanak-kanak akan mula memahami saling-hubungan antara diri mereka dan orang lain. Dalam usaha untuk benar-benar berusaha ke arah masyarakat yang adil dan aman seseorang perlu sedar akan hubungan dirinya dengan orang lain. Dengan merealisasikan hubungan ini dan elemen saling-hubungan yang wujud, maka seseorang boleh benar-benar menyelesaikan masalah dan memenuhi syarat-syarat keadilan. Sifat sosial kumpulan di dalam bilik darjah memberi peluang kepada kanak-kanak untuk melihat kesannya terhadap orang lain.

Hubungan kanak-kanak dengan alam semula jadi juga perlu diberi penekanan. Mendidik kanak-kanak untuk tidak mengancam dan menghargai bahawa kelangsungan hidup mereka sendiri dan kesihatan bergantung kepada kesihatan air, udara, tumbuh-tumbuhan dan haiwan, adalah penting untuk memberikan mereka rasa saling-hubungan (Mische & Harris, 2008). Kanak-kanak perlu tahu bagaimana tindakan mereka memberi kesan kepada alam semula jadi dan seterusnya bagaimana mereka memberi kesan kepada umat manusia dan makhluk yang hidup di bumi. Menurut hipotesis biofilia yang ditakrifkan oleh Edward Wilson (2006), anak-anak muda mempunyai rasa semula jadi hubungan mereka dengan unsur-unsur semula jadi dan mempunyai keinginan untuk berada dalam hubungan dengan elemen semula jadi. Pendidik perlu menggunakan peluang berkenaan untuk mewujudkan

kesedaran tentang saling-hubungan antara semua manusia dan antara manusia dan seluruh alam semula jadi.

Model Pelbagai Budaya Banks dan Banks. Model Pelbagai Budaya Banks dan Banks ini mempunyai lima pendekatan ke arah mengintegrasikan kandungan etnik dan budaya dalam kurikulum yang telah berkembang sejak tahun 1960-an. Model ini penting dalam membantu penyelidik memilih dan menggunakan pendekatan yang sesuai dalam mengintegrasikan kepelbagaian budaya di Malaysia ke dalam kajian ini. Pemilihan pendekatan yang sesuai membantu menyalurkan pendidikan keamanan dengan tepat dan jelas kepada kanak-kanak prasekolah. Di samping itu juga, pembinaan kandungan kurikulum ini juga dapat membantu dalam pemilihan isi kandungan yang bersesuaian dengan perkembangan kanak-kanak prasekolah, persekitaran mereka serta komuniti di Malaysia. Pendekatan-pendekatan berkenaan dibincangkan dengan lebih lanjut di bawah ini.

Pendekatan Sumbangan. Pendekatan sumbangan (tahap 1) adalah salah satu yang paling kerap digunakan dan sering digunakan secara meluas terutamanya semasa fasa pertama gerakan kebangkitan etnik. Ia juga sering digunakan apabila sesebuah sekolah atau daerah ingin mengintegrasikan kandungan etnik dan pelbagai budaya dalam kurikulum arus perdana buat pertama kali.

Pendekatan sumbangan dicirikan oleh tokoh sesebuah etnik dan artifak budaya diskrit ke dalam kurikulum, dipilih menggunakan kriteria yang sama dengan yang digunakan untuk memilih tokoh dan artifak budaya arus perdana. Elemen budaya diskrit seperti makanan, tarian, muzik dan artifak kumpulan etnik telah dikaji, tetapi sedikit perhatian diberikan kepada makna dan kepentingan dalam komuniti etnik mereka. Satu ciri penting pendekatan sumbangan adalah kurikulum arus perdana masih tidak berubah dalam struktur asas, matlamat dan ciri-ciri penting. Pra-syarat untuk pelaksanaan pendekatan sumbangan ini adalah minimum. Ia termasuk pengetahuan asas mengenai masyarakat negara ini dan pengetahuan tentang tokoh etnik bersama-sama dengan peranan dan sumbangan kepada masyarakat dan budaya negara mereka.

Ia juga merupakan pendekatan yang paling mudah digunakan oleh pendidik untuk mengintegrasikan kurikulum dengan kandungan etnik. Walau bagaimanapun, pendekatan ini mempunyai beberapa batasan yang serius. Apabila integrasi kurikulum dicapai terutamanya melalui penyerapan tokoh etnik dan sumbangan, pelajar tidak mencapai pandangan global tentang peranan etnik dan kumpulan budaya dalam masyarakat negara. Sebaliknya, mereka melihat isu-isu dan acara etnik terutamanya sebagai tambahan kepada kurikulum dan seterusnya sebagai tempelan kepada kisah utama pembangunan negara dan kurikulum teras dalam seni bahasa, kajian sosial, seni dan bidang lain.

Pengajaran isu-isu etnik dengan menggunakan tokoh dan sumbangan juga cenderung untuk menyembunyikan konsep dan isu-isu penting yang berkaitan dengan penganiayaan dan penindasan kaum dan perjuangan mereka menentang perkauman dan kuasa. Isu-isu seperti perkauman, kemiskinan dan penindasan cenderung dielakkan dalam pendekatan sumbangan untuk integrasi kurikulum. Pelajar perlu mempelajari tentang proses di mana orang menjadi tokoh serta status dan peranan mereka sebagai tokoh. Pelajar akan memahami sepenuhnya bagaimana individu, terutamanya individu bukan berkulit putih, mencapai dan mengekalkan status ketokohan dan apakah ertinya menjadi seorang tokoh dalam kehidupan mereka sendiri.

Pendekatan sumbangan sering menyebabkan pengabaian budaya etnik, kajian ciri-ciri unik dan eksotik mereka, pengukuhan stereotaip dan salah faham. Apabila tumpuan diberikan kepada sumbangan dan aspek unik budaya etnik, pelajar tidak dibantu untuk melihat mereka sebagai keseluruhan budaya yang lengkap dan dinamik. Pendekatan sumbangan juga cenderung untuk memberi tumpuan kepada gaya hidup kumpulan etnik berbanding struktur institusi, seperti perkauman dan diskriminasi, yang sangat memberi kesan kepada peluang hidup mereka dan membiarkan mereka lemah dan terpinggir.

Pendekatan sumbangan terhadap integrasi kandungan boleh menyediakan pelajar dengan pengalaman yang sukar dilupakan bersama tokoh etnik, tetapi ia sering gagal untuk membantu mereka memahami peranan dan pengaruh tokoh dalam keseluruhan konteks sejarah dan masyarakat. Apabila tokoh etnik dikaji secara berasingan dan terpisah daripada konteks sosial dan politik di mana mereka tinggal dan bekerja, pelajar hanya memahami sebahagian daripada peranan mereka dan kepentingannya dalam masyarakat.

Pendekatan ini kurang sesuai bagi menerapkan konsep keamanan berasaskan pelbagai budaya dalam diri kanak-kanak berikutan penekanan dari aspek peranan dan pengaruh tokoh berkenaan. Di samping itu juga, pemilihan tokoh juga tidak melambangkan keamanan pelbagai budaya kerana kebiasaannya tokoh yang dipilih hanya seorang pada satu-satu masa dan tentunya hanya mewakili satu budaya sahaja. Walau bagaimanapun, konsep keamanan masih dapat diselitkan secara tidak langsung melalui kisah kejayaan seseorang tokoh apabila bercerita perihal liku-liku yang perlu ditempuhi bagi mencapai kejayaan berkenaan. Namun begitu, pendekatan ini dilihatkan masih kurang sesuai untuk peringkat umur kanak-kanak prasekolah.

Pendekatan Aditif. Satu lagi pendekatan penting untuk integrasi kandungan etnik kurikulum adalah dengan penambahan kandungan, konsep, tema dan perspektif kurikulum tanpa mengubah struktur asas, tujuan dan ciri-ciri. Tahap tambahan (tahap 2) sering dicapai dengan penambahan sesebuah buku, unit atau kursus untuk kurikulum tanpa mengubahnya secara ketara. Pendekatan tambahan membolehkan guru untuk meletakkan kandungan etnik ke dalam kurikulum tanpa penstrukturan semula, satu proses besar yang mengambil masa, usaha, latihan dan pemikiran semula kurikulum dan untuk mengintegrasikan proses tersebut dengan kandungan etnik, perspektif dan rangka rujukan.

Walaupun bagaimanapun, pendekatan ini berkongsi beberapa kelemahan seperti pendekatan sumbangan. Kelemahan yang paling penting adalah kebiasaannya pendekatan aditif menyebabkan paparan kandungan etnik dari perspektif sejarah, penulis, artis dan ahli sains dalam arus perdana kerana ia tidak melibatkan penyusunan semula kurikulum. Peristiwa, konsep, isu dan masalah untuk kajian dipilih menggunakan kriteria dan perspektif arus perdana.

Guru perlu membantu pelajar memahami bahawa kumpulan-kumpulan budaya, kaum dan etnik yang berbeza sering mempunyai kepelbagaian dan percanggahan konsep dan pandangan mengenai peristiwa bersejarah, konsep, isu-isu dan perkembangan. Pihak yang menang dan yang kalah, terutamanya, sering mempunyai konsep yang bercanggah untuk peristiwa sejarah yang sama. Walau bagaimanapun, kebiasaannya sudut pandangan pihak yang menang akan diambil kira seterusnya diinstitusikan dalam sekolah dan masyarakat arus perdana. Ini berlaku kerana sejarah dan buku teks biasanya ditulis oleh orang-orang yang memenangi peperangan dan berjaya menguasai masyarakat, dan bukan oleh pihak yang kalah - yang teraniaya dan tidak berkuasa. Perspektif kedua-dua kumpulan adalah diperlukan untuk membantu kita memahami sepenuhnya sejarah, budaya dan masyarakat kita.

Orang-orang yang ditawan dan orang-orang yang menjajah mempunyai sejarah dan budaya yang secara halus terjalin dan saling berkaitan. Mereka perlu mempelajari sejarah dan budaya antara satu sama lain untuk memahami budaya mereka sendiri sepenuhnya. Pendekatan aditif gagal untuk membantu pelajar melihat masyarakat dari pelbagai budaya dan perspektif etnik dan memahami sejarah negara dan budaya dari pelbagai kumpulan etnik, kaum, budaya dan agama yang saling berkaitan.

Kandungan, material dan isu-isu yang ditambah di dalam kurikulum sebagai bahan lampiran bukan sebagai bahagian penting dalam satu unit pengajaran boleh menjadi masalah. Penggunaan pendekatan yang berkesan seperti emosi yang sarat dan bahan-bahan yang kompleks biasanya memerlukan guru membantu pelajar mempelajari, secara berurutan dan perkembangan, latar belakang kandungan dan kematangan sikap untuk ditangani dengan berkesan. Penggunaan kedua-dua bahan-bahan ini dalam kelas dan sekolah-sekolah yang berbeza telah menyebabkan masalah

besar bagi guru-guru yang menggunakannya. Kontroversi masyarakat timbul dalam setiap kes. Masalah timbul kerana material yang digunakan ke atas pelajar-pelajar tidak mempunyai latar belakang kandungan mahupun kecanggihan sikap untuk bertindak balas terhadap material dengan sewajarnya. Menambah kandungan etnik di dalam kurikulum dengan cara yang sekali-sekala dan berseghmen boleh menyebabkan masalah kepada pedagogi, masalah untuk guru, kekeliruan pelajar dan kontroversi masyarakat.

Pendekatan Transformasi. Pendekatan transformasi secara asasnya adalah berbeza daripada pendekatan sumbangan dan pendekatan aditif. Dalam kedua-dua pendekatan, kandungan etnik ditambah di dalam kurikulum teras arus perdana tanpa mengubah andaian asas, sifat dan struktur. Matlamat asas, struktur dan perspektif kurikulum berubah dalam pendekatan transformasi.

Walau bagaimanapun, pendekatan transformasi (tahap 3) mengubah andaian asas kurikulum dan membolehkan pelajar untuk melihat konsep, isu-isu, tema dan masalah dari beberapa perspektif dan pandangan etnik. Perspektif arus perdana adalah salah satu daripada beberapa perspektif yang mana masalah, konsep dan isu-isu dilihat. Ia adalah tidak mungkin dan tidak wajar untuk melihat setiap isu, konsep, peristiwa atau masalah dari sudut pandangan setiap kumpulan etnik. Sebaliknya, matlamatnya adalah untuk membolehkan pelajar melihat konsep dan isu-isu dalam beberapa perspektif dan dari sudut pandangan kumpulan budaya, etnik dan kaum yang merupakan peserta paling aktif atau paling jelas dipengaruhi oleh peristiwa, isu atau konsep yang dikaji.

Isu-isu kurikulum utama yang terlibat dalam reformasi kurikulum pelbagai budaya bukan merupakan tambahan kepada senarai panjang kumpulan etnik, tokoh dan sumbangan, tetapi merupakan penyerapan pelbagai perspektif, rangka rujukan dan kandungan dari pelbagai kumpulan yang akan meluaskan pemahaman pelajar terhadap sifat, pembangunan dan kerumitan masyarakat. Pelajar perlu mengkaji makna yang pelbagai dan adakalanya berbeza kepada pelbagai latar kumpulan untuk difahami sepenuhnya (Gay & Banks, 1975). Konsep pembudayaan pelbagai masyarakat dan budaya membawa kepada perspektif yang menganggap peristiwa etnik, sastera, muzik dan seni sebagai bahagian penting dalam budaya yang diamalkan oleh kebanyakan masyarakat.

Pendekatan Tindakan Sosial. Tindakan pendekatan sosial (tahap 4) termasuk kesemua unsur-unsur pendekatan transformasi tetapi menambah komponen yang memerlukan pelajar untuk membuat keputusan dan mengambil tindakan yang berkaitan dengan konsep, isu atau masalah yang dikaji dalam unit. Matlamat utama pengajaran dalam pendekatan ini adalah untuk mendidik pelajar tentang kritikan sosial dan perubahan sosial serta mengajar mereka kemahiran membuat keputusan. Untuk memberi kuasa kepada pelajar dan membantu mereka memperoleh keberkesanan politik, sekolah perlu membantu mereka menjadi pengkritik sosial yang reflektif dan peserta berkemahiran dalam perubahan sosial. Matlamat tradisional persekolahan adalah untuk memberi pendedahan sosial kepada pelajar supaya mereka menerima tanpa soal tentang ideologi, institusi dan amalan sedia ada dalam masyarakat dan negara bangsa (Newmann, 1968).

Matlamat utama pendekatan tindakan sosial adalah untuk membantu pelajar memperoleh pengetahuan, nilai dan kemahiran yang mereka perlukan untuk mengambil bahagian dalam perubahan sosial supaya etnik dan kaum yang menjadi mangsa dan terpinggir boleh menjadi peserta sepenuhnya dalam masyarakat dan supaya negara akan lebih hampir dalam mencapai demokrasi. Untuk turut serta dalam perubahan sosial demokrasi, pelajar mesti diajar kritikan sosial dan mesti dibantu untuk memahami percanggahan di antara idea dan realiti sosial, kerja-kerja yang perlu dilakukan untuk merapatkan jurang ini, dan bagaimana pelajar sebagai individu dan kumpulan mempengaruhi sistem sosial dan politik dalam masyarakat. Dalam pendekatan ini, guru adalah agen perubahan sosial yang menggalakkan nilai-nilai demokrasi dan memperkasakan pelajar. Unit pengajaran yang disusun menggunakan pendekatan tindakan sosial mempunyai komponen seperti yang dinyatakan di bawah.

1. Masalah keputusan atau soalan.
2. Sesuatu inkuiri yang menyediakan data berkaitan dengan masalah keputusan pertanyaan
3. Nilai inkuiri dan analisis moral.
4. Membuat keputusan dan tindakan sosial (gabungan pengetahuan dan nilai-nilai).

Kajian terhadap sifat prejudis dan diskriminasi akan menjadi antara disiplin dan akan merangkumi bacaan dan sumber data dalam pelbagai sains sosial, biografi, fiksyen, puisi dan drama. Data saintifik dan statistik akan digunakan apabila pelajar mengkaji bagaimana diskriminasi memberi kesan kepada pendapatan, pekerjaan, kekerapan penyakit dan penjagaan kesihatan dalam pelbagai kumpulan. Puisi,

biografi dan fiksyen yang kuat adalah sumber yang sangat baik untuk kajian kes yang boleh digunakan untuk kedua-dua perbincangan dan main peranan.

Pendekatan Campuran dan Gabungan. Empat pendekatan untuk integrasi kandungan pelbagai budaya dalam kurikulum sering dicampur dan digabungkan dalam situasi pengajaran yang sebenar. Satu pendekatan seperti pendekatan sumbangan boleh digunakan sebagai kenderaan untuk bergerak ke arah pendekatan lain yang lebih mencabar minda, seperti pendekatan transformasi dan pendekatan tindakan sosial. Ia adalah tidak realistik untuk mengharapkan guru untuk bergerak terus dari kurikulum arus perdana kepada kurikulum yang memberi tumpuan kepada membuat keputusan dan tindakan sosial. Sebaliknya, untuk bergerak dari langkah yang pertama kepada tahap integrasi kandungan pelbagai budaya yang lebih tinggi mungkin berlaku secara berperingkat dan kumulatif.

Sebagai aktiviti kemuncak tahunan, guru boleh membawa pelajar untuk lawatan komuniti etnik. Walau bagaimanapun, lawatan tersebut perlu didahului dan diikuti dengan aktiviti-aktiviti yang membolehkan pelajar untuk membangunkan kanta perseptif dan penyayang untuk melihat perbezaan etnik dan budaya dan untuk bertindak balas dengan sensitiviti. Lawatan komuniti atau kejiwaan etnik mungkin mengukuhkan stereotaip dan salah faham jika pelajar kurang pengetahuan dan pandangan yang diperlukan untuk melihat budaya etnik dalam pemahaman dan cara yang penyayang. Teori dan kajian menunjukkan bahawa hubungan dengan kumpulan etnik tidak semestinya membawa kepada sikap perkauman dan etnik yang lebih positif (Schofield, 1995; Allport, 1979). Sebaliknya, keadaan hubungan yang berlaku dan kualiti interaksi dalam keadaan hubungan adalah pembolehubah yang penting.

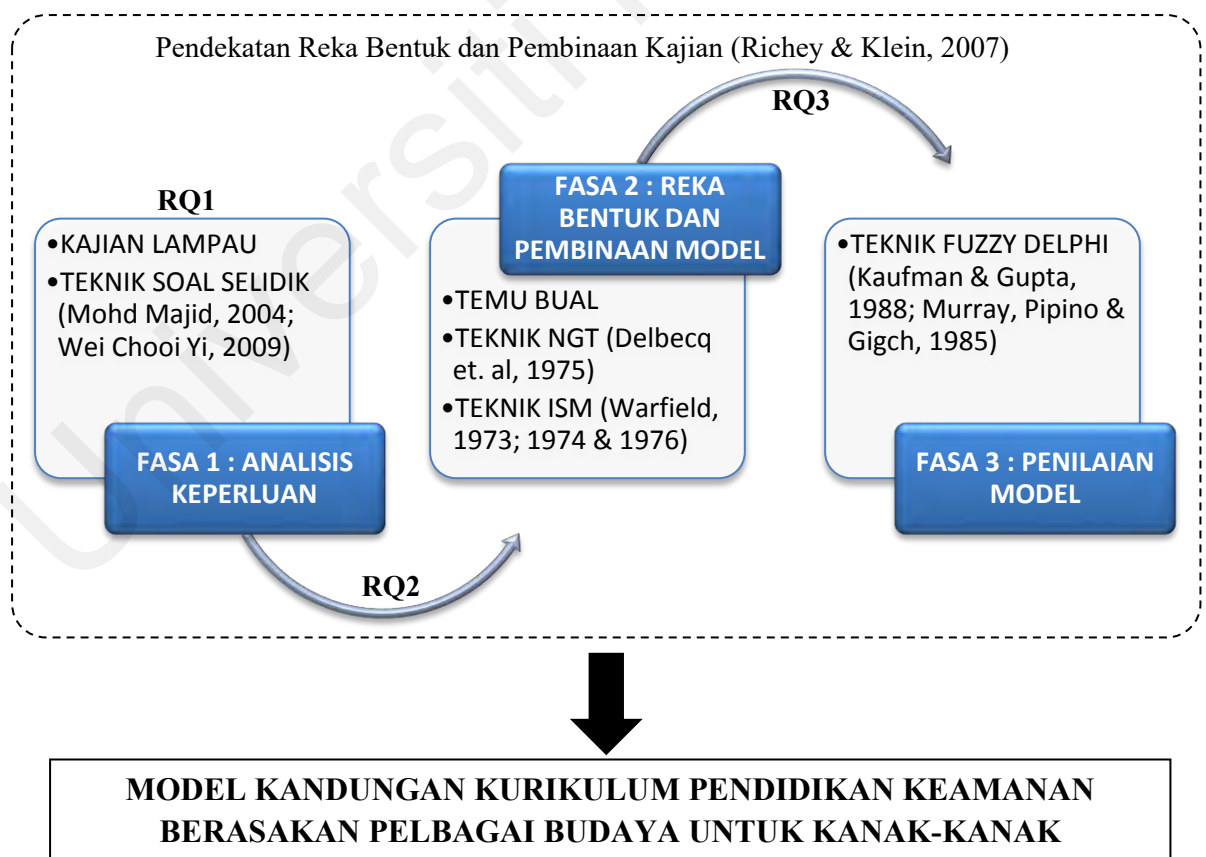
Pendekatan yang diperkenalkan oleh Banks dan Banks dalam model pelbagai budaya mereka sesuai dijadikan sebagai rujukan dalam membina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Namun begitu, setiap pendekatan mempunyai kaedah tersendiri. Guru atau pelaksana perlu bijak memilih pendekatan yang sesuai berdasarkan subjek, topik dan isu yang akan dibincangkan. Walau bagaimanapun, dalam kajian ini pendekatan campuran dan gabungan dijadikan panduan dalam pembinaan model kandungan kurikulum pendidikan keamanan.

Kerangka Konseptual

Kerangka konseptual merupakan perwakilan sintesis bagi menerangkan fenomena sesebuah kajian. Ia memaparkan tindakan yang diperlukan dalam perjalanan kajian yang diberikan oleh pengetahuan sebelumnya tentang sudut pandangan penyelidik lain dan pemerhatiannya mengenai subjek penyelidikan. Dalam erti kata lain, kerangka konseptual adalah pemahaman penyelidik tentang bagaimana pemboleh ubah tertentu dalam kajiannya bersambung di antara satu sama lain (Regoniel, 2015).

McGaghie, Bordage and Shea (2001) menyatakan bahawa kerangka konseptual menetapkan peringkat untuk mempersembahkan persoalan kajian yang mendorong kepada penyelidikan berdasarkan pernyataan masalah. Manakala menurut Zainon (2012) pula, kerangka konseptual adalah sebuah proses membentuk idea, merekabentuk, pelan atau strategi asas berdasarkan fakta, situasi dan contoh yang diberikan.

Berdasarkan sorotan kajian lampau yang telah dikaji dan dianalisis berkaitan pendidikan keamanan, pendidikan keamanan dalam konteks kanak-kanak, pembinaan dan pelaksanaan kurikulum pendidikan keamanan untuk kanak-kanak prasekolah, konsep pelbagai budaya serta kerangka teoritikal kajian, maka sebuah kerangka konseptual bagi kajian ini dibina. Kerangka ini dibina bagi menunjukkan dengan lebih jelas idea-idea penting, konsep pendidikan keamanan serta pemboleh ubah yang terdapat dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Satu kerangka reka bentuk dan pembinaan model bagi kajian ini dibentuk bagi menunjukkan proses kajian dijalankan seperti yang ditunjukkan dalam rajah 2.5. Kerangka ini menunjukkan teknik dan kaedah yang digunakan bagi setiap fasa yang ditubuhkan dalam kajian ini.



Rajah 2.5 Kerangka Reka Bentuk dan Pembinaan Kajian

Secara khususnya, kerangka konseptual akan menunjukkan perjalanan kajian bermula daripada awal sehingga terhasilnya kandungan kurikulum berkenaan.

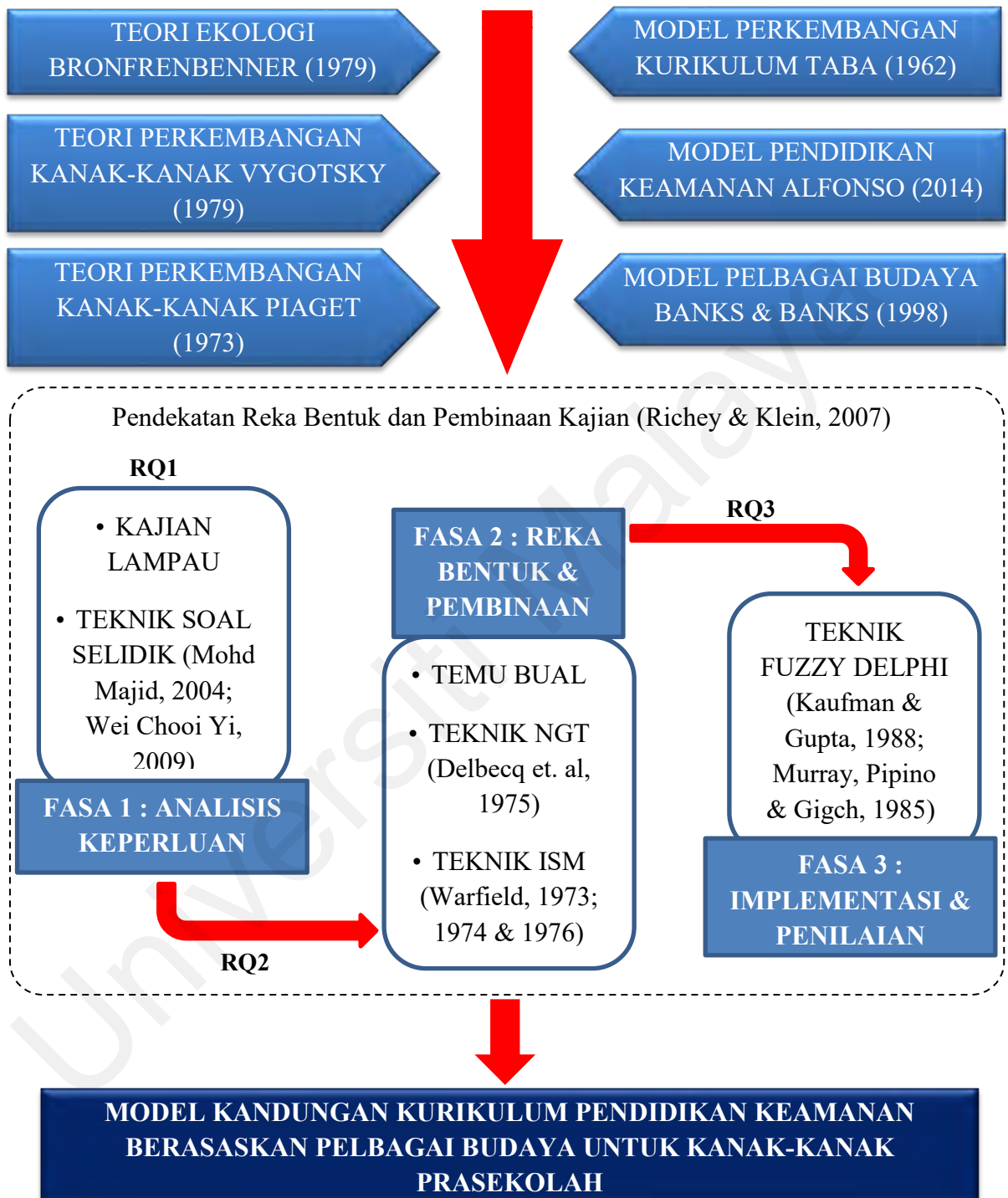
Kerangka konsep berkaitan dengan perkara-perkara berikut:

1. Objektif kajian
2. Pemboleh ubah utama yang diperlukan dalam pembinaan kandungan kurikulum
3. Model dan teori yang mendasari pemboleh ubah serta bagaimana pemboleh ubah berhubung bagi memenuhi tujuan kajian
4. Bagaimana pemboleh ubah diletakkan dalam proses pembinaan kandungan kurikulum
5. Model dan teori yang terlibat dalam pembinaan kandungan kurikulum
6. Bagaimana model, teori dan proses pembinaan berhubung bagi mencapai tujuan kajian

Secara terperinci berdasarkan perkara-perkara yang disenaraikan di atas, kerangka konseptual boleh diuraikan seperti berikut. Berdasarkan kepada pernyataan masalah kajian ini, objektif utama kajian ini adalah untuk menghasilkan sebuah Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Kandungan kurikulum ini adalah berasaskan pelbagai budaya berikutan Malaysia merupakan sebuah negara yang berbilang budaya. Kandungan ini akan digunakan sebagai panduan dalam pengajaran dan pembelajaran di prasekolah.

Melihat kepada tujuan, skop kajian, permasalahan kajian dan bantuan daripada persoalan kajian, kandungan kurikulum bertujuan untuk membantu pendidik mengaplikasikan pendidikan keamanan dalam pengajaran mereka di peringkat prasekolah. Oleh yang demikian pemboleh ubah yang telah dikenal pasti dalam pembinaan kandungan kurikulum kajian ini ialah kurikulum, pendidikan keamanan, pelbagai budaya dan kanak-kanak prasekolah. Setiap daripada pemboleh ubah ini dirujuk kepada model dan teori yang mana membantu dalam pembinaan kandungan kurikulum yang diperlukan seperti yang ditunjukkan dalam kerangka teoritikal seperti dalam rajah 2.6. Pemboleh ubah ini akan berhubung dengan proses pembinaan melalui model dan teori yang berkaitan seperti yang dinyatakan mengikut fasa dalam metodologi kajian.

PENDIDIKAN KEAMANAN BERASASKAN PELBAGAI BUDAYA UNTUK KANAK-KANAK PRASEKOLAH



Rajah 2.6 Kerangka Konseptual Kajian

Kerangka konseptual juga mengandungi kaedah dan pendekatan yang digunakan dalam setiap fasa metodologi sebagai panduan dalam pembinaan kandungan kurikulum. Justifikasi kaedah dan pendekatan yang digunakan dalam setiap fasa akan diterangkan dengan lebih terperinci dalam bab metodologi (bab 3).

Secara keseluruhannya, kerangka konseptual bertujuan untuk menggambarkan secara rajah bagaimana untuk mencapai dan memenuhi objektif kajian. Capaian ini dapat dilihat melalui perhubungan antara pemboleh ubah, model, teori serta rangka kajian dalam membina kandungan pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Kandungan kurikulum ini dapat membantu pendidik dalam proses pengajaran dan pembelajaran di prasekolah seperti yang telah dinyatakan.

Rumusan

Bab ini telah membincangkan dengan lebih terperinci aspek penting berkaitan pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah terutamanya teori dan model yang telah mendasari reka bentuk dan pembinaan kandungan kurikulum. Bab seterusnya akan menerangkan tentang metodologi kajian yang akan digunakan sepanjang kajian berlangsung.

BAB 3 METODOLOGI

Pengenalan

Bab ini akan menerangkan dengan lebih terperinci perjalanan kajian ini dari aspek metodologi. Metodologi ini terbahagi kepada tiga fasa. Fasa pertama ialah fasa analisis keperluan. Fasa kedua pula ialah fasa reka bentuk dan pembinaan kandungan kurikulum. Manakala fasa ketiga ialah fasa implementasi dan penilaian kandungan kurikulum. Ketiga-tiga fasa ini akan membantu dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Penerangan lebih mendalam akan dibincangkan mengikut setiap fasa.

Metodologi Kajian

Sasaran utama kajian ini adalah untuk membina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Pembinaan kandungan kurikulum ini adalah berasaskan perbincangan dan pandangan pakar terlibat. Seperti yang telah dinyatakan pada bab pengenalan (bab 1). Berdasarkan sasaran utama kajian seperti yang telah dinyatakan, objektif adalah seperti berikut:

1. Mengenal pasti keperluan dalam membina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.
2. Mereka bentuk dan membina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah berdasarkan pandangan pakar.

3. Melaksana dan menilai Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah yang telah dibina.

Reka bentuk dan pembangunan metodologi kajian juga dikenali sebagai pembangunan kajian (Richey, Klein & Nelson, 2004). Metodologi kajian diperkenalkan untuk memperkukuhkan teori yang ada dan mengesahkan kesahihan teori-teori berkenaan (Richey & Klein, 2007).

Fasa Pertama (Analisis Keperluan). Analisis keperluan merupakan asas dalam pembentukan sesebuah kajian terutamanya bagi kajian yang melibatkan pembangunan. Isu atau idea berkaitan sesebuah penyelidikan boleh diperolehi melalui proses analisis keperluan. Berdasarkan proses ini, penyelidik dapat mengetahui keperluan berkaitan sesebuah isu atau idea berbangkit. Informasi ini dapat dijadikan sebagai pendorong kepada perancangan kajian dengan lebih mendalam. Fasa analisis keperluan ini merangkumi lima perkara iaitu tujuan fasa, sampel fasa, instrumen fasa, prosedur fasa serta proses menganalisis data yang diperolehi.

Tujuan Fasa Pertama (Analisis Keperluan). Fasa ini bertujuan untuk mengkaji keperluan yang diperlukan dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Terdapat dua persoalan yang telah dibangkitkan dalam fasa ini iaitu:

- a. Adakah perlu dibina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah?

- b. Apakah keperluan kandungan yang diperlukan dalam Model Pembinaan Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah?

Rangkaian kekusutan berkaitan isu pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya di peringkat prasekolah, keperluan pembinaan kandungan kurikulum serta keperluan isi kandungan kurikulum diperolehi melalui fasa ini. Secara ringkasnya, hasil dapatan kajian yang diperolehi daripada fasa ini menentukan sama ada Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah diperlukan atau tidak.

Sampel Fasa Pertama (Analisis Keperluan). Pengumpulan data adalah penting dalam penyelidikan, kerana data itu bertujuan untuk menyumbang kepada pemahaman yang lebih baik mengenai kerangka teori (Bernard, 2002). Persampelan bertujuan (*purposive sampling*) digambarkan sebagai pemilihan sampel rawak dalam segmen populasi dengan maklumat yang paling banyak mengenai sifat kepentingan (Guarte & Barrios, 2006). Walau bagaimanapun, penggunaan kaedah ini tidak dijelaskan dengan secukupnya dalam kebanyakan kajian. Teknik persampelan bertujuan, juga dipanggil persampelan penghakiman, adalah pilihan yang dibuat berdasarkan sifat yang dimiliki sampel. Penyelidik hanya perlu mencari individu yang boleh dan sanggup untuk memberi maklumat berkaitan isu yang diutarakan berdasarkan pengetahuan atau pengalaman (Lewis & Sheppard, 2006; Bernard, 2002). Oleh yang demikian, pemilihan sampel dari golongan pendidik prasekolah adalah bertepatan berikutan hanya pendidik berkenaan yang lebih memahami dan mengetahui situasi dan keadaan persekitaran prasekolah berkenaan.

Menurut Wiersma (1995) bilangan sampel yang dikaji perlu memenuhi garis panduan minimum responden yang diperlukan dalam sesuatu kajian. Terdapat empat kriteria yang perlu dipenuhi dalam pemilihan sampel iaitu memenuhi matlamat kajian, boleh diukur, praktikal serta menjimatkan masa dan kos. Sekiranya populasi yang dikaji adalah besar, sampel yang dipilih haruslah mewakili populasi. Menurut Gay (1996) jumlah minimum responden bagi sesuatu kajian bergantung kepada jenis kajian yang dijalankan, semakin besar sesuatu populasi semakin kecil peratus sampel yang diperlukan. Contoh, populasi adalah 1500 maka sampel 20% adalah memadai dan sekiranya melebihi satu tahap ($N=5000$) saiz sampel seramai 400 responden sudah memadai.

Krejcie dan Morgan (1970) menyatakan bahawa jadual penentuan saiz sampel berdasarkan kepada formula yang telah dirangka oleh *United States Office of Education*. Krejcie dan Morgan merangka jadual bagi menentukan saiz sampel yang perlu dikaji berdasarkan kepada populasi contohnya bagi populasi 2000 saiz sampel yang diperlukan adalah 322 responden manakala bagi populasi 10 000 saiz sampel adalah 370. Manakala Roscoe (1995) telah menyatakan dalam kebanyakan penyelidikan, saiz sampel yang dicadangkan adalah berada dalam lingkungan 30 hingga 500. Saiz sampel yang terlalu besar iaitu melebihi 500 boleh menyebabkan berlakunya kesilapan mentafsir kajian.

Tujuan fasa ini adalah untuk menilai sejauh mana guru memerlukan satu kandungan kurikulum sebagai bantuan dalam membentuk keperibadian kanak-kanak prasekolah yang meliputi kepercayaan, nilai dan personaliti. Oleh yang demikian, sampel yang paling tepat bagi fasa ini adalah pendidik itu sendiri. Ini kerana hanya mereka yang tahu sama ada keperluan itu wujud atau sebaliknya. Bagi fasa ini seramai 200 orang pendidik prasekolah dipilih secara rawak sebagai responden atau

sampel (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Dua (2) orang guru daripada 100 buah prasekolah terpilih dijadikan sebagai sampel bag fasa ini. Pemilihan prasekolah juga turut dilakukan secara rawak.

Instrumen Fasa Pertama (Analisis Keperluan). Instrumen kajian merupakan alat yang digunakan untuk mengukur data. Pemilihan instrumen adalah amat penting dalam menjalankan sesebuah kajian. Pemilihan instrumen yang betul akan menghasilkan dapatan kajian yang tepat. Soalan-soalan atau pernyataan yang dibina bertujuan untuk mendapatkan maklumat tentang kajian yang dijalankan. Terdapat lima (5) kaedah yang boleh digunakan bagi mendapatkan data kajian. Kaedah-kaedah berkenaan ialah soal selidik, temu bual, pemerhatian, ujian dan dokumen.

Persampelan bertujuan boleh digabungkan dengan beberapa teknik dalam pengumpulan data (Godambe, 1982). Sekiranya kajian dilakukan adalah kajian tinjauan, maka persampelan bertujuan dilakukan berdasarkan tinjauan (Brown, Kingston & Kelly, 2005). Robbins dan Pollnac (1969) dalam kajian mereka pula telah menggunakan soal selidik sebagai cara yang sistematik untuk mengumpul maklumat.

Bagi fasa ini, penyelidik memilih untuk menggunakan soal selidik 5 skala likert. Soal selidik boleh didefinisikan sebagai satu set soalan atau pernyataan untuk mendapatkan maklumat objektif sesuatu penyelidikan. Soal selidik merupakan cara yang ringkas bagi mendapatkan maklumat. Menurut Mohd Majid (2004), penggunaan soal selidik lebih praktikal berkesan apabila melibatkan populasi yang besar. Penyelidik menggunakan soal selidik kerana ianya mudah difahami dan tidak kabur. Di samping itu juga, responden lebih mudah untuk memahami tujuan kutipan

data itu dilakukan. Tambahan pula, soal selidik memiliki kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi.

Soal selidik ini dibina dengan rujukan kajian terdahulu. Namun begitu, ianya telah diubah suai sesuai dengan latar belakang kajian dan persoalan kajian. Menurut Sheatley dalam Syed Arabi (1998) menyatakan bahawa soal selidik yang baik seharusnya boleh mencapai tujuan kajian dengan perbelanjaan yang sederhana. Tujuan soal selidik ialah untuk mendapatkan data daripada sampel kajian. Manakala menurut Wei Chooi Yi (2009) soal selidik digunakan dalam kajian kerana dapat menjimatkan masa dan membolehkan responden menjawab soalan soal selidik tanpa bimbingan dan intervensi secara langsung daripada penyelidik. Kebaikan menggunakan kaedah soal selidik ini ialah jika ia disediakan dengan baik, maka ia dapat menghasilkan item-item yang konsisten dan boleh dipercayai (Cates, 1990).

Penggunaan soal selidik berbentuk item tertutup dan jawapan terpilih amat baik kerana responden tidak memerlukan masa yang panjang untuk berfikir atau melahirkan idea-idea baru terhadap pertanyaan yang diajukan (Kerlinger, 1986). Menurut Marshal dan Rossman (1989), soal selidik yang mempunyai kekuatan dalam menjalankan kajian perlu mempunyai ciri-ciri berikut:

- a. Mudah untuk memanipulasi dan mengkategorikan data untuk dianalisis
- b. Mengurus dan mentadbir data dengan mudah dan berkesan
- c. Mudah untuk membuat generalisasi

Instrumen yang diperlukan dalam fasa ini ialah satu set soal selidik yang dibina khusus bagi menjawab persoalan kajian yang dikemukakan (lampiran A). Soal selidik ini terbahagi kepada tiga bahagian iaitu bahagian A (demografi), bahagian B (keperluan pembinaan model) dan bahagian C (keperluan pembinaan kandungan model). Bahagian A soal selidik atau dikenali sebagai demografi

mengandung lima soalan berkaitan latar belakang pendidik berkenaan. Soalan yang diajukan adalah berkaitan jantina pendidik, umur pendidik, latar belakang akademik pendidik, tempoh mengajar pendidik dan lokasi prasekolah. Namun begitu, data demografi ini tidaklah dikaitkan dan membantu dalam kajian ini. Ianya hanya sekadar informasi tambahan kepada penyelidik.

Bahagian B soal selidik ini ialah untuk melihat sejauh mana pendidik prasekolah memerlukan satu model kandungan kurikulum sebagai bantuan kepada mereka dalam membentuk keperibadian kanak-kanak prasekolah ke arah individu yang aman. Dapatan bagi bahagian ini menentukan sama ada wujudnya keperluan kepada pembinaan kandungan kurikulum ini atau sebaliknya. Bahagian ini mengandungi tujuh pernyataan yang memerlukan guru memilih jawapan mengikut tahap persetujuan mereka dengan pernyataan yang diajukan.

Bahagian C pula adalah bahagian keperluan kandungan model. Bahagian ini dibina berdasarkan Model Perkembangan Kurikulum Taba (1962), Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (2017), Teori Pendidikan Keamanan Johnson & Johnson (2005) dan Teori Pelbagai budaya Banks dan Banks (1998). Bahagian ini mengandungi tiga puluh (30) soalan berkaitan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah iaitu pengetahuan, kemahiran dan nilai. Asas pembinaan soal selidik bahagian ini berdasarkan teori berkenaan adalah bagi mengukuhkan lagi hasil dapatan yang bakal diterima. Hasil ini menentukan sama ada kandungan yang bakal dimuatkan dalam kandungan kurikulum berkenaan bersesuaian atau tidak, selari dengan tujuan kajian ini dijalankan. Guru perlu menyatakan tahap persetujuan mereka terhadap kesemua pernyataan yang diajukan.

Sebelum soal selidik ini diedarkan kepada 200 responden yang dipilih secara rawak, soal selidik ini terlebih dahulu melalui proses kajian rintis. Bagi permulaan peringkat mengumpul data, proses pembinaan item perlulah berjalan dengan betul. Proses pembinaan item soalan perlu melalui beberapa peringkat iaitu pemilihan soalan yang bersesuaian dengan objektif kajian, penyusunan soalan yang betul dan perlu diuji terlebih dahulu menggunakan *Cronbach Alpha*. Ini bagi membuktikan item yang dipilih bersesuaian. Setelah item-item soalan tadi menjadi soal selidik, kajian rintis perlu dijalankan terlebih dahulu sebelum data sebenar dikumpul. Menguji soal selidik melalui kajian rintis bererti satu ujian skala kecil (*small-scale testing*) (Pratt, 1980).

Kajian rintis dijalankan untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen kajian yang digunakan oleh pengkaji. Kajian rintis yang dijalankan ini dapat menentukan ketepatan dan ketekalan item-item yang dibina dalam soal selidik. Fraenkel dan Wallen (1996) telah mendefinisikan kajian rintis sebagai satu cubaan kajian yang dibuat secara kecilan yang bertujuan untuk mengenal pasti kelemahan alat dan tatacara kajian.

Manakala menurut Wiersma (1995) tujuan kajian rintis dijalankan untuk mewujudkan peluang mengenalpasti kelemahan bahasa yang digunakan dalam soal selidik dan juga untuk memperolehi maklumat tentang kemungkinan corak dapatan kajian. Kumpulan sampel yang dipilih untuk kajian rintis tidak semestinya di pilih secara rawak tetapi sampel tersebut perlulah mempunyai kesamaan ciri-ciri berlandaskan pembolehubah-pembolehubah kajian agar mencapai tahap kepercayaan dan kesahan yang tinggi.

Kesahan didefinisikan sebagai ketepatan, kebenaran, bermakna dan kebolegunaan yang membolehkan data diinferenkan. Bagi kajian ini, teknik kesahan muka digunakan. Teknik ini adalah bagi mengumpulkan bukti terhadap kesahan instrumen melalui sekumpulan pakar rujuk (Kamaruzaman, 2009). Tiga orang pakar rujuk dipilih bagi mengesahkan instrumen yang telah dibina. Jenis pengesahan yang terlibat dalam kajian ini ialah kesahan muka. Kesahan muka menggambarkan sesuatu instrumen itu dilihat sah untuk menguji pengguna termasuk penguji, dan terutamanya sampel (Gregory, 1996). Ianya meliputi penerimaan sosial seperti kesesuaian penggunaan istilah serta kefahaman yang jelas. Pakar diminta untuk membaca soalan-soalan yang dikemukakan dan memberi penilaian tentang tahap kebolehbacaan dan kefahaman soalan dalam instrumen kajian berdasarkan rubrik penilaian yang diedarkan. Kesahan muka tidak menjamin sama ada ujian tersebut betul-betul mengukur fenomena dalam domain tersebut (Noraini 2010).

Cronbach Alpha dijalankan bagi menentukan ketekalan dalaman (Churchill, 1979). Kaedah ini mengandaikan bahawa setiap item dianggap sebagai satu ujian yang setara dan semua korelasi antara item yang diukur adalah sama. Seandainya nilai R menunjukkan nilai yang tinggi, maka 42 item yang digunakan adalah tinggi nilai kebolehpercayaannya (Ary, Jacob & Razavieeh, 1996).

Menurut Mohd Majid (1994), nilai *Cronbach Alpha* alat kajian yang menghampiri 1 bermakna kebolehpercayaan adalah tinggi, baik dan berkesan. Sekiranya kurang daripada 0.6 bermakna kebolehpercayaannya adalah rendah. Jika nilai *Cronbach Alpha* berada di antara 0.6 hingga 0.7 masih boleh diterima dan sekiranya melebihi 0.8 boleh dianggap sangat baik.

Setelah data bagi kajian rintis dikumpul, satu analisis telah dijalankan bagi mengetahui sama ada item-item yang telah disoal dalam kajian rintis boleh digunakan pada soal selidik sebenar atau perlu diubah. Data yang diperolehi daripada kajian rintis dianalisis dengan menggunakan Perisian *Statistical Package for The Sosial Science* (SPSS) Versi 20.0 untuk menguji kebolehpercayaan instrumen. Oleh yang demikian, kaedah yang dipilih telah membolehkan data-data dapat dikumpul dengan efisien dan bersesuaian dengan kajian ini.

Prosedur Fasa Pertama (Analisis Keperluan). Setelah hasil analisa kajian rintis diperolehi, item soal selidik diperbaharui sekiranya perlu. Maka bermulalah proses pengumpulan data sebenar bagi kajian ini. Kajian ini melibatkan 100 buah prasekolah sekitar semenanjung Malaysia. Setiap soal selidik dimasukkan ke dalam sampul surat yang berasingan dan dilabelkan menggunakan nombor identiti.

Setiap sampul di bungkus dengan rapi bagi mengekalkan „kekebalan“ soal selidik berkenaan. Setelah soal selidik disediakan, penyelidik telah pergi ke prasekolah-prasekolah yang dipilih secara rawak bagi mengedarkan soal selidik kepada pendidik prasekolah berkenaan. Ketelusan jawapan yang diberikan oleh pendidik dijaga dengan sebaik mungkin. Penyelidik menunggu di satu sudut di dalam kelas bagi membolehkan pendidik menyerahkan kembali soal selidik yang telah dijawab.

Masa yang diambil bagi seseorang responden untuk menjawab keseluruhan soalan yang diberikan adalah 10 hingga 15 minit. Responden menjawab keseluruhan soalan yang diajukan tanpa membiarkan satu pun soalan tanpa jawapan. Data dikumpul sejurus selepas responden menjawab. Ini bagi memastikan data tidak bocor

dan keaslian data dipelihara. Setelah data dikumpul, data dianalisis menggunakan SPSS bagi menjawab persoalan kajian.

Analisis Data Fasa Pertama (Analisis Keperluan). Analisis data merupakan fasa penting dalam sesebuah kajian. Ini kerana dengan penggunaan teknik yang betul, data yang dikeluarkan akan sangat berguna. Penyelidik mengumpulkan semua data kuantitatif yang telah diperolehi daripada soal selidik dan menganalisisnya dengan menggunakan program SPSS versi 20.0.

Analisis dibuat secara statistik deskriptif. Mengikut Majid (2004) statistik deskriptif ialah kaedah statistik yang digunakan untuk meringkaskan, merumus, mempersembahkan data yang diperolehi agar data itu dapat memberi maklumat yang bermakna. Analisis deskriptif digunakan untuk melaporkan tahap persetujuan keseluruhan guru prasekolah tentang item-item yang disoal. Laporan berkaitan keperluan pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah dapat dilihat berdasarkan analisis yang dijalankan. Setiap item dianalisis menggunakan data deskriptif dalam bentuk frekuensi (n), dan peratusan (%).

Fasa Kedua (Reka Bentuk dan Pembinaan). Fasa ini dikenali sebagai fasa reka bentuk dan pembinaan kandungan kurikulum. Fasa ini melibatkan pandangan pakar berkaitan aktiviti pembelajaran yang dimuatkan sebagai asas kepada pembinaan kandungan kurikulum. Fasa ini menggunakan *Interpretive Structural Modeling* (ISM) sebagai kaedah utama di samping temubual dan *Nominal Group Technique* (NGT) dalam mengumpulkan data. Fasa ini menerangkan dengan lebih lanjut tentang tujuan fasa, sampel fasa, NGT, ISM (konsep dan proses), instrumen

fasa, dan proses menganalisis data yang diperolehi. Penerangan lanjut mengenai fasa ini adalah seperti berikut.

Tujuan Fasa Kedua (Reka Bentuk dan Pembinaan). Tujuan utama fasa ini diwujudkan adalah untuk mengumpul pakar-pakar daripada bidang yang berkaitan bagi mengemukakan pandangan mereka tentang kandungan kurikulum yang akan dibina. Pandangan dan kesepakatan mereka akan digunakan untuk menentukan senarai elemen yang sesuai bagi pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Pandangan dan kesepakatan pakar ini dapat dilihat dengan jawapan yang diperolehi daripada persoalan kajian yang ditimbulkan dalam bab pengenalan. Persoalan-persoalan berkenaan ialah:

- a. Apakah elemen yang sesuai bagi pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah pada pandangan pakar?
- b. Bagaimanakah reka bentuk yang sesuai bagi pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah pada pandangan pakar?

Dalam kajian ini, terdapat empat peringkat yang terlibat iaitu tinjauan kajian lampau, temu bual, *Nominal Group Technique* (NGT) dan *Interpretive Structural Modeling* (ISM). Tujuan tinjauan kajian lampau dan temu bual adalah bagi mendapatkan senarai elemen yang perlu ada dan bersesuaian dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.

Manakala NGT pula adalah untuk melihat hasil perbincangan berdasarkan senarai yang diberikan dan ISM pula adalah bertujuan untuk menghasilkan model kandungan kurikulum yang dikehendaki.

Nominal Group Technique (NGT). NGT adalah merupakan satu kaedah yang popular dan sering digunakan bagi mendapatkan idea atau pemboleh ubah yang berkaitan dengan sesuatu isu, permasalahan atau situasi. NGT adalah sesi bersemuka berstruktur secara berkumpulan dengan tujuan untuk mencapai konsensus kumpulan dan merancang tindakan pada topik yang dipilih. Delbecq, Van de Ven dan Gustafson adalah merupakan pengasas kepada pembangunan NGT yang mula diperkenalkan pada tahun 1975. Ia turut dikaitkan dengan teknik Delphi (juga dibangunkan oleh Delbecq et al., 1975).

Istilah, "kumpulan nominal", bermakna sesi itu nominal hanya pada nama, sementara ia bergantung pada input individu dalam persekitaran kumpulan berkenaan; interaksi antara individu semasa sesi itu tidak digalakkan secara aktif (Varga-Atkins, Bunyan, Fewtrell & McIsaac, 2011; O "Neil dan Jackson, 1983).

Berdasarkan kepada NGT klasik (Delbecq, Van de Ven & Gustafson, 1975), adalah merupakan satu proses interaktif untuk mengumpul pelbagai pendapat dan pandangan individu bagi memperolehi satu kesepakatan dan persetujuan bersama terhadap sesuatu isu tertentu. NGT digunakan apabila memerlukan penglibatan peserta dalam isu-isu penting (WBI Evaluation Group, 2007).

NGT terdiri daripada lima langkah asas (Broome & Cromer, 1991):

1. Tanda tanya dan permasalahan yang ditimbulkan dalam bentuk soalan diajukan kepada kumpulan tertentu bagi membentuk minat terhadap situasi atau isu kajian yang sedang dijalankan.

2. Idea diperolehi berdasarkan kepada pandangan individu.
3. Kesemua idea yang diperolehi akan dipaparkan dan dikongsi kepada semua ahli kumpulan.
4. Kefahaman idea akan dilakukan melalui perbincangan dan penjelasan pada setiap item yang telah diambil daripada setiap individu dalam kumpulan tersebut
5. Memilih dengan cara mengundi bagi memilih idea yang paling tepat dan bersesuaian.

Secara kesimpulannya, menurut Varga-Atkins, et al. (2011), NGT bertujuan untuk penilaian dan membuat keputusan secara dalam kumpulan. Namun begitu, NGT hanya sesuai digunakan apabila hanya terdapat satu topik atau isu untuk dibincangkan. Sampel atau pakar yang terlibat dalam teknik ini mempunyai hubungan kuasa yang berbeza walaupun dalam kumpulan yang sama; apabila berunding dengan pelbagai kumpulan pemegang kepentingan dalam penyelidikan yang sama. Moderator yang mengendalikan sesebuah sesi NGT perlu memainkan peranan dengan memberi peluang yang sama kepada setiap peserta dengan menggalakkan input individu. Ini sangat berguna untuk melibatkan ahli kumpulan yang tenang dan pemalu. Moderator juga perlu bijak mengendalikan situasi apabila berlakunya dominasi dalam sesi berkenaan. Ini dapat mengurangkan kesan keperibadian, yang mana amat berguna jika kumpulan yang berunding mempunyai anggota dengan struktur kuasa yang berlainan atau kedudukan "teguh" pada topik tertentu.

Interpretive Structural Modelling (ISM). Berdasarkan kepada perbincangan di atas, *interpretive structural modeling* (ISM) telah digunakan dalam melaksanakan fasa pembinaan kandungan kurikulum ini. ISM bukan sahaja dapat memudahkan proses untuk mengenal pasti hubungan antara elemen pendidikan keamanan malah dapat juga mengesan hubungan keseluruhan struktur kandungan kurikulum yang dibina.

ISM telah diperkenalkan oleh Warfield (1973, 1974, 1976) bagi menganalisa sistem sosioekonomi yang kompleks. ISM adalah merupakan satu alat pengurusan dalam membuat sesuatu keputusan yang melibatkan perkaitan idea individu atau kumpulan yang dapat membantu kepada kefahaman terhadap sesuatu situasi yang kompleks melalui peta hubungan yang melibatkan pelbagai elemen yang boleh mempengaruhi sesuatu keputusan yang kompleks (Charan, Shankar & Baisya, 2000). Warfield (1982) telah menjelaskan ISM sebagai satu proses pembelajaran berbantuan komputer yang membolehkan individu atau sekumpulan pengguna menghasilkan struktur atau kerangka peta yang dapat menjelaskan perkaitan di antara elemen berdasarkan kepada hubungan kontekstual tertentu. ISM adalah juga merupakan satu teknik yang khusus dibina bagi membantu otak manusia untuk mengurus maklumat dan idea melalui satu struktur yang jelas terhadap sesebuah isu atau masalah tertentu. Ini dapat memudahkan dan meningkatkan lagi kefahaman terhadap sesuatu aspek permasalahan yang timbul. Dengan kata lain. Teknik ini memberikan kebebasan kepada sesiapa sahaja untuk memberikan pandangan dan pendapat terhadap sesuatu situasi dan juga membolehkan satu kesepakatan diperolehi melalui keputusan yang dibentuk secara kolaboratif sekiranya terdapat elemen yang berkaitan dengan pembinaan model dikenalpasti.

ISM melibatkan proses perbincangan dan analisis terhadap perkembangan sesuatu isu. Integrasi pengetahuan terhadap sesuatu subjek dan kefahaman yang berstruktur terhadap sesuatu persoalan dapat menyumbang kepada pembentukan sesuatu keputusan yang jitu berasaskan kepada alasan yang kukuh. Dengan kata lain, ISM dapat merungkaikan sesuatu isu yang kompleks melalui pengamatan dan pandangan pakar dalam satu masa. Idea dan hubungan antaranya dibincangkan dalam kerangka terhadap isu yang hendak dikaji. Maka akhirnya terhasillah satu kerangka peta hubungan yang dapat dilihat secara visual antara idea dan maklumat yang telah diperolehi. Kerangka peta ini menjadi asas kepada konsep terhadap sesuatu isu penting yang perlu untuk dibincangkan, difahami dan mendapatkan satu kesepakatan oleh sebilangan pakar.

Dengan kata lain, proses ISM dapat memperjelaskan kekaburan, menterjemahkan sistem model pemikiran dalam bentuk yang boleh dilihat dan dapat menjelaskan sesuatu kegunaan model itu dengan lebih terperinci (Ahuja, Yang & Shankar, 2009). Pada awalnya, ISM diperkenalkan bertujuan untuk menyelesaikan isu kompleks yang berkaitan dengan bidang ekonomi, namun ISM juga telah turut digunakan dalam perundingan perniagaan (Kaliyan, Govindan, Noorulhaq & Yong, 2013; Chang, Hu, Hong, Taha, Rostam, Kang, Lee & Yang, 2012; Li Hanfang, Tan Zhongfu & Wang Chengwen; 2007) dan juga dalam bidang yang berkaitan. Namun, kajian-kajian lepas didapati telah turut menggunakan teknik ini seperti dalam bidang pengurusan (e.g., Reza, Yeap & Nazli, 2010), pengurusan rantai perbekalan (e.g., Pfohl, Gallus & Thomas, 2011), kejuruteraan (e.g., Zheng Zhi-Jie, Li Lei & Zhao Lan-Ming, 2011; Yang Bin, Yu Bo & Sun Qian, 2010; Han Jinshan & Tan Zhongfu, 2008), sistem pengangkutan (e.g., Sun Hui, Zhou Ying & Fan Zhi-Qing, 2012; Yin Hong-Yang, Xu Li-Qun & Quan Xiao-Feng, 2010), pelancongan (e.g., Debata,

Patnaik & Mahapatra, 2012; Rageh Ismail, 2010), dan sistem maklumat (e.g., Tang Zhi-Wei, Du Ren-Jie & Gao Tian-Pen 2005).

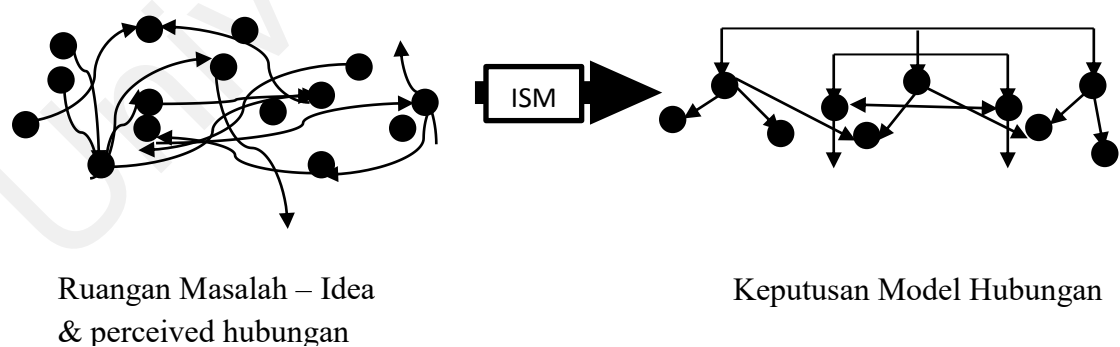
Sungguhpun ISM semakin berkembang penggunaannya dalam pelbagai bidang, namun kajian dalam bidang pendidikan masih lagi kurang, tetapi ianya semakin mendapat tempat dan perhatian terhadap kaedah penyelidikan pendidikan dalam kalangan penyelidik. Di antara pengkaji yang menggunakan ISM dalam program pendidikan tinggi (Warfield, 2009; Hawthorne & Sage, 1975), kajian keberkesanan guru (Georgakopoulos, 2009), pengurusan pengetahuan untuk institusi pendidikan tinggi (Bhattacharjee, Shankar, Gupta & Dey, 2011), peningkatan kualiti perkhidmatan dalam pendidikan teknikal (Debnanth, 2012), pembinaan model berasaskan aktiviti pembelajaran bahasa Inggeris untuk pendidikan tinggi (Muhammad Ridhuan, 2014) Reka Bentuk Model Aktiviti Penggunaan Lagu Kanak-kanak Melayu Tradisional untuk Peningkatan Imaginasi-kreatif Prasekolah (Azli Ariffin, 2017).

Namun begitu, kebanyakan kajian dalam bidang pendidikan yang menggunakan ISM sebahagian besarnya tertumpu kepada peringkat pembinaan polisi, perancangan program dan pengurusan institusi. Ini menunjukkan bahawa ISM adalah merupakan satu alat yang sangat berkesan dalam menentukan sesuatu keputusan yang hendak dibuat secara berkesan dan praktikal terhadap isu lain dalam pendidikan. Misalnya, ISM boleh digunakan untuk mengkaji sumber yang berkaitan dengan masalah disiplin remaja di sekolah berdasarkan kepada pandangan secara kolektif daripada pihak-pihak yang berkepentingan seperti guru, ibu bapa, kaunselor dan juga pelajar. Berdasarkan kepada maklumat yang diperolehi, semakin banyak langkah penyelesaian yang dapat dilaksanakan terhadap isu tersebut melalui pandangan daripada pelbagai pihak. ISM turut boleh digunakan bagi meningkatkan

strategi pengajaran dan pembelajaran yang berkaitan dengan sekumpulan pelajar tertentu agar dapat membantu pelajar dalam memenuhi hasil pembelajaran dan matlamat utama pembelajaran mereka di sekolah. Dalam konteks ini, ISM sangat berkesan dalam membantu pembinaan program pendidikan yang inovatif. Kajian ini juga adalah merupakan satu contoh penggunaan ISM yang sangat sesuai digunakan.

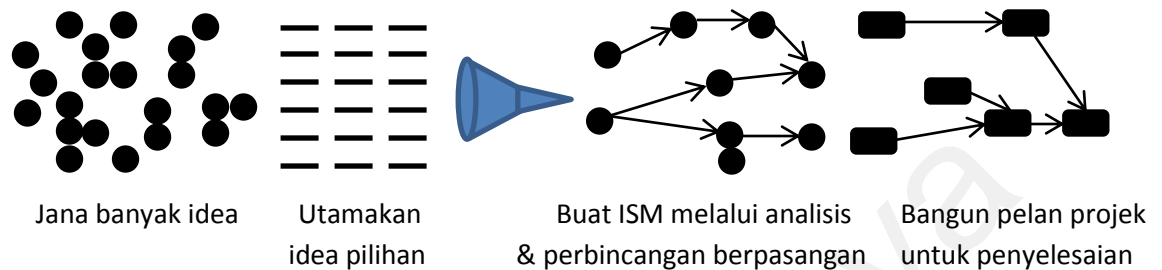
Kajian ini menunjukkan bahawa penggunaan ISM adalah bertujuan untuk membentuk satu Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Walau bagaimanapun, kefahaman terhadap konsep ISM yang menjadi asas kepada pelaksanaannya perlu difahami terlebih dahulu dan akan dibincangkan pada tajuk yang seterusnya.

Konsep Interpretive Structural Modeling (ISM). Konseptualnya, ISM menggunakan konsep analisis pasangan terhadap idea untuk mendapatkan kesepakatan dan padanan terhadap isu yang kompleks dengan mengorganisasikan bilangan idea kepada model hubungan berstruktur seperti yang terdapat pada rajah 3.1.



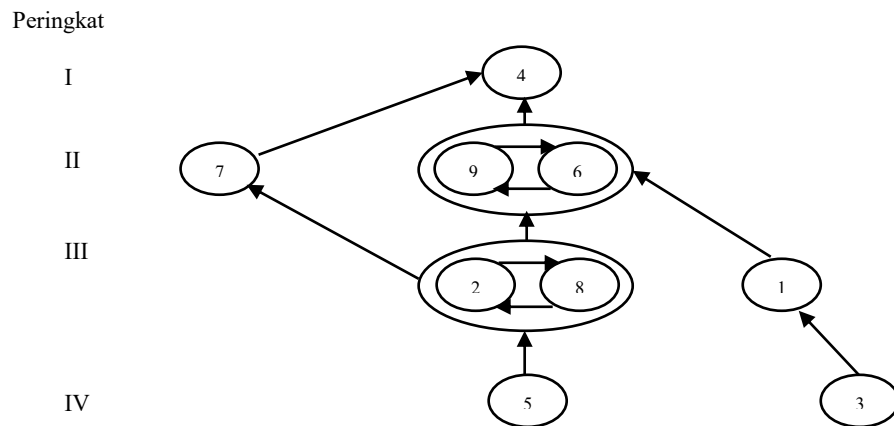
Rajah 3.1. Gambaran Konseptual ISM. Adaptasi daripada *Structure Decision Making with Interpretive Structured Modeling (ISM)* (P.3), 1999, Canada : Sorach Inc.

Proses yang terlibat dalam menterjemahkan idea atau elemen terhadap isu tertentu kepada sesuatu yang boleh difahami dan dilihat secara logical sesuatu persoalan ditunjukkan pada Rajah 3.2. Proses ini membolehkan pengguna untuk mensistesis persoalan dengan lebih mudah dalam membentuk idea dan penyelesaian.



Rajah 3.2. Langkah Asas Pelaksanaan Efektif ISM. Adaptasi daripada *Structure Decision Making with Interpretive Structural Modeling (ISM)* (P.3), 1999, Canada: Sorach Inc.

Berdasarkan kepada konsep yang dibincangkan di atas, ISM mampu untuk memberi tafsiran kepada sesuatu persoalan kerana ianya melibatkan pengadilkan yang dibuat sama ada terdapat hubungan atau perkaitan di antara elemen. Sekiranya terdapatnya perkaitan antara elemen tersebut maka bagaimanakah sepatutnya hubungan tersebut terjalin atau boleh dijalin. Kaedah ini dikatakan berstruktur kerana keseluruhan struktur boleh dihasilkan melalui hubungan yang wujud antara elemen. Akhir sekali, ia juga dikenali sebagai teknik pemodelan kerana keseluruhan struktur dan hubungan antara elemen boleh diilustrasikan dalam bentuk model grafik.



Rajah 3.3. Contoh Diagraf dengan Kitaran. Adaptasi daripada “*Interpretive Structural Modeling: A Methodology for Structuring Complex Issues*” By F.R. Janes, 1988, *Transactions of The Institute of Measurement and Control*, 10(3), 145-154.

Dalam proses memodelkan struktur, ISM menggunakan kombinasi tiga model bahasa iaitu perkataan, gambar rajah dan matematik. Perkataan digunakan bagi menghuraikan secara terperinci kaedah komunikasi yang menghasilkan struktur melalui sistem simbolik (Mihram, 1972). Gambar rajah memberikan gambaran bagi mewakili isu yang sedang dikaji dan akan dapat menyediakan satu maksud yang tepat melalui komunikasi secara proses kemampuan komunikasi selari. Penggunaan gambar rajah dalam ISM adalah seperti Digraf (rujuk Rajah 3.3).

Matematik membolehkan model simbolik dihasilkan melalui manipulasi pengiraan matematik berasingan terhadap logik dan struktur seperti hubungan binari, set teori, teori matriks, teori graf dan algebra Boolean (Janes, 1988). Ini akan mewakili aspek kuantitatif yang terdapat pada sistem. Dalam ISM, matrik penduaan digunakan untuk membentuk matriks jangkauan (Warfield, 1976) yang menghasilkan satu bentuk peta hubungan antara elemen atau idea. Contoh matrik jangkauan adalah seperti pada Rajah 3.4.

	E1	E2	E3	E4
E1	1	1	0	1
E2	0	1	0	0
E3	1	1	1	1
E4	1	1	0	1

E1, E2, E3, E4 = elemen

Rajah 3.4. Contoh Matrik Jangkauan. Adaptasi daripada “*Interpretive Structural Modeling: A Methodology for Structuring Complex Issues*” By F.R. Janes, 1988, *Transactions of The Institute of Measurement and Control*, 10(3), 145-154.

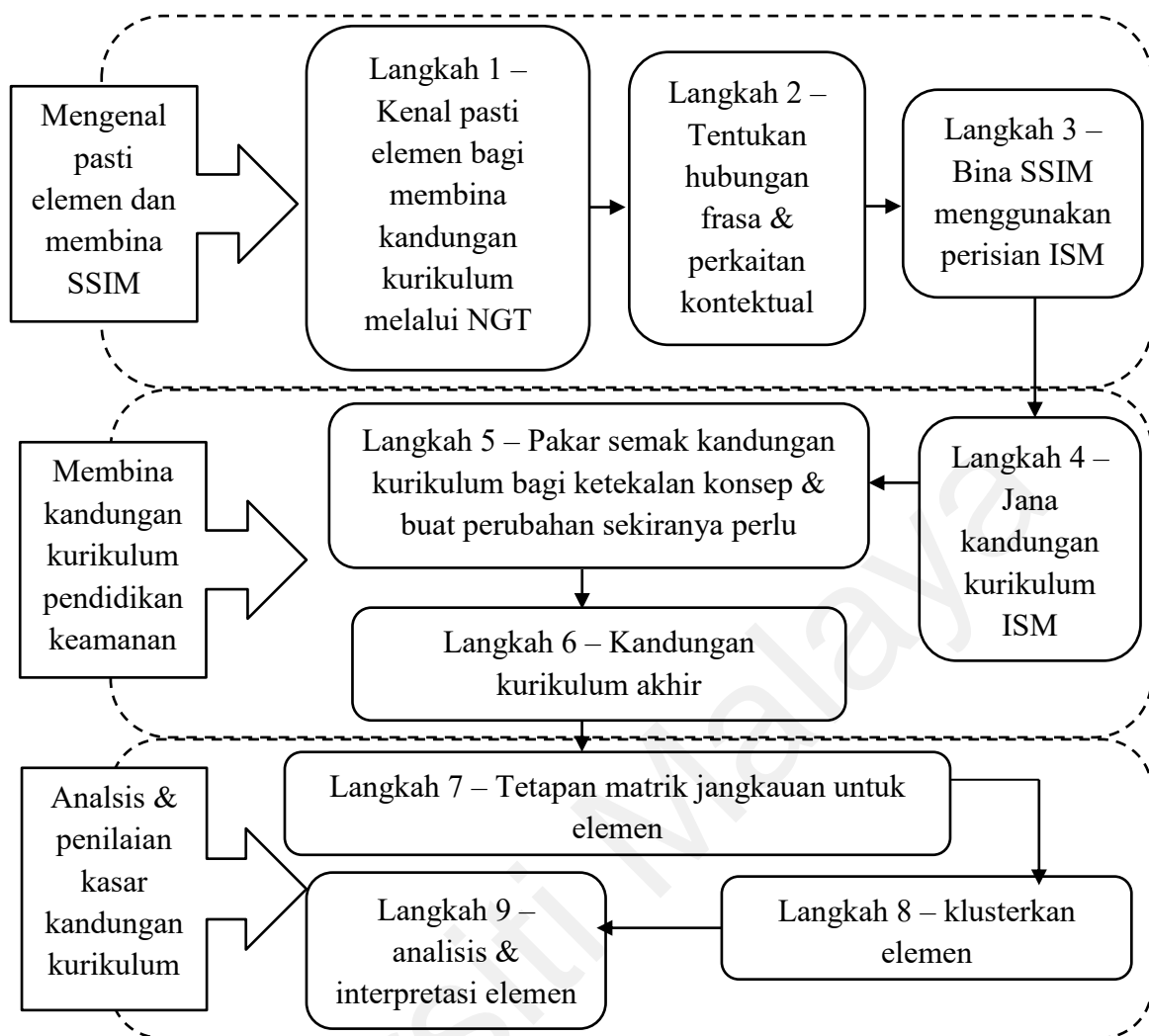
Walaupun pengiraan ISM boleh dilakukan secara manual dengan menggunakan pensel dan kertas, tetapi teknik ini juga boleh dijalankan melalui penggunaan perisian komputer ISM. Perisian ini membantu kepada proses pepadanan pasangan dan seterusnya menghasilkan satu model. Proses matematik ini tidak didedahkan kepada pakar. Ini membolehkan pakar yang tidak begitu mahir dengan matematik juga boleh menggunakan ISM dalam kajian mereka. Salah satu contoh perisian ISM yang telah dibangunkan ialah daripada *Sorach Incorporation* yang diberi nama *Concept Star*. Berdasarkan kepada model bahasa yang digunakan, ISM menggabungkan kaedah kualitatif (melalui perkataan dan gambar rajah) dan kuantitatif (melalui penggunaan matematik) bagi membolehkan sistem ini berfungsi dengan berkesan dalam menyelesaikan isu yang kompleks melalui satu set proses. Ciri-ciri ini menunjukkan bahawa ISM adalah berlainan dengan teknik lain yang lazimnya menggunakan sama ada secara kualitatif atau kuantitatif.

Proses Interpretive Structural Modeling (ISM). Secara ringkasnya, ISM bermula dengan mengenal pasti pembolehubah-pembolehubah yang berkaitan dengan isu yang hendak dibincangkan. Ini diikuti dengan sesi penyelesaian masalah yang melibatkan perbincangan sekumpulan pakar yang mempunyai ilmu tentang isu yang berkaitan. Seterusnya, fasa mengenal pasti konteks yang berkait rapat dengan pemboleh ubah yang telah dipilih berdasarkan kepada isu yang telah ditetapkan.

Struktur bagi *self-interaction matrix* (SSIM) dibentuk melalui perbandingan padanan pasangan terhadap pemboleh ubah dan logik transitif. Data SSIM ini diubah kepada matrik jangkauan melalui bantuan matematik berasingan. Akhirnya, melalui penetapan ruang pemboleh ubah, maka akan terbentuk satu struktur model yang diberi nama sebagai *Interpretive Structural Model* (ISM). Struktur model yang terbentuk ini dinilai dan diinterpretasi oleh pakar bagi mendapatkan satu jawapan atau sekurang-kurangnya satu kesepakatan yang jitu terhadap sesuatu isu tersebut. Proses dan prosedur ini diterangkan dengan lebih lanjut dalam tajuk yang berkaitan dengan prosedur nanti. Pada tajuk tersebut juga turut dijelaskan bahawa ISM juga boleh dilaksanakan bersama kaedah kajian penyelidikan yang lain seperti *Nominal Group Technique* (Delbecq, Van de Ven & Gustafson, 1975), teknik Delphi (Dalkey, 1972), temubual berfokus secara dalam kumpulan (Krueger & Casey, 2001) dan lain-lain lagi.

Dalam kajian ini, *Nominal Group Technique* (NGT) telah digunakan bagi mendapatkan pemboleh ubah yang akan dibincangkan oleh pakar pada sesi ISM nanti. Melalui gabungan NGT, terhasillah reka bentuk bahagian ISM dan pendekatan perkembangan kajian ini seperti yang telah dijelaskan tadi.

Prosedur Pelaksanaan Interpretive Structural Modeling (ISM). Terdapat sembilan (9) langkah yang terlibat pada fasa reka bentuk dan pembinaan bagi membangunkan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah (Rajah 3.5).



Rajah 3.5 Carta Aliran Pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.

Langkah pertama ialah mengenal pasti elemen yang berkaitan dengan persoalan isu yang telah ditetapkan. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan NGT ubah suai dalam mengesan elemen yang diperlukan pada pembinaan model.

NGT merupakan satu pendekatan yang lebih berstruktur berbanding kaedah kumpulan sasaran (*focus group*) (WBI Evaluation Group, 2007). Ini kerana NGT dikatakan menghasilkan lebih banyak idea dari segi jumlah berbanding pendekatan bersemuka kelompok yang lain seperti kumpulan sasaran (O'Neil dan Jackson, 1983; Delbecq, et. al, 1975). Ini jelas berdasarkan kepada beberapa kelebihan yang disenaraikan seperti berikut :

1. Keputusan segera menawarkan perancangan tindakan dalam bentuk senarai yang diutamakan.
2. Hasilnya boleh dibandingkan di antara satu sama lain jika sesi dijalankan dengan pelbagai jenis kumpulan berkepentingan (dalam jumlah atau dengan pelbagai jenis kumpulan misalnya dengan pelajar, kakitangan dan pakar mata pelajaran lain).
3. Menggabungkan kaedah-kaedah kualitatif dan kuantitatif, menjadi tarikan bagi golongan yang cenderung memilih kaedah kuantitatif

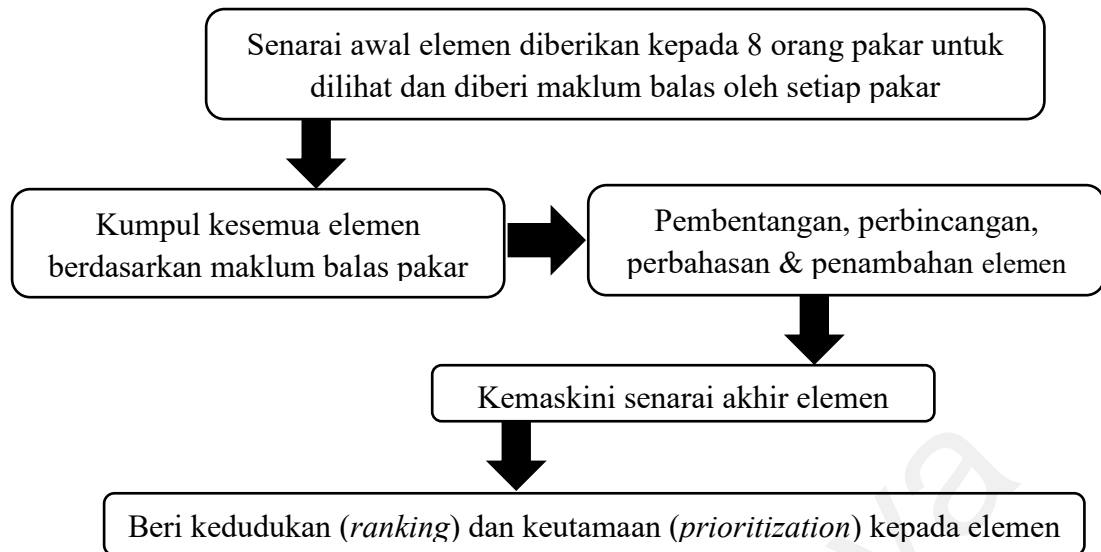
Dalam kajian ini, proses NGT yang dilaksanakan terdapat sedikit perubahan seperti yang terdapat pada ciri asal atau klasik NGT. Ini adalah kerana klasik NGT mengambil masa yang agak lama dalam proses untuk mengumpul idea kerana ianya perlu dilakukan daripada peringkat asas lagi. Oleh itu, satu senarai semak yang mengandungi rangka elemen pendidikan keamanan kanak-kanak prasekolah disediakan untuk dibincangkan semasa proses NGT. Ini juga dapat membantu para pakar untuk memahami dan seterusnya dapat memfokuskan skop perbincangan dengan lebih jelas dan terarah berdasarkan kepada keperluan kajian.

Ini sebenarnya boleh menjimatkan proses NGT daripada 4 jam kepada 90 minit. Sebagai maklum balas terhadap senarai semak yang disediakan, para pakar boleh sama ada bersetuju atau tidak bersetuju dengan senarai elemen yang telah disenaraikan. Elemen yang menerima pandangan positif dan dipersetujui dimasukkan ke dalam model kandungan kurikulum. Di samping itu juga, para pakar turut digalakkan untuk memberikan cadangan dan idea tambahan yang didapati tidak ada dalam senarai dan sesuai untuk di masukkan ke dalam kandungan kurikulum. Seterusnya, kesemua elemen yang telah dipilih itu nanti akan dibentangkan dan diperjelaskan lagi bagi membolehkan para pakar untuk mendapatkan satu

kesepakatan dan keputusan bersama sama ada elemen tersebut boleh dimasukkan ke dalam senarai akhir (Broome & Cromer, 1991). Pada peringkat akhir NGT, senarai akhir diberikan kepada setiap pakar untuk membolehkan mereka memilih dengan meletakkan nombor pada setiap item berdasarkan kepada kedudukan dan kepentingan item tersebut melalui undian pakar. Penetapan kedudukan tersebut adalah dengan menggunakan skala satu hingga tujuh. Penjelasan skala undian yang digunakan adalah seperti berikut:

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| 1 = Teramat tidak setuju | 5 = Setuju |
| 2 = Sangat tidak setuju | 6 = Sangat setuju |
| 3 = Tidak setuju | 7 = Teramat setuju |
| 4 = Sederhana setuju | |

Nombor penetapan kedudukan yang diberikan oleh pakar dikumpulkan untuk mendapatkan nilai keutamaan pada setiap elemen. Akhirnya, dapatlah disenaraikan elemen yang telah disusun berdasarkan kepada keutamaan yang telah dilakukan oleh para pakar. Elemen yang mendapat nombor paling besar dianggap sebagai elemen yang paling utama dalam senarai, dan begitulah seterusnya. Carta aliran pelaksanaan sesi NGT (Rajah 3.6) dapat menjelaskan prosedur pelaksanaan dengan lebih jelas.



Rajah 3.6. Carta Aliran Sesi *Nominal Group Technique*.

Pada fasa ini, NGT digunakan bersama dengan ISM kerana kedua-dua teknik ini adalah setanding (Georgakopoulos, 2009; Ravi & Shankar, 2005; Janes, 1988). Seperti NGT, ISM turut melibatkan peserta yang mempunyai pengetahuan dan berminat untuk berkongsi maklumat bagi mendapatkan jawapan terhadap sesuatu isu yang dibincangkan. Blumer (1969) menekankan bahawa kepentingan mengumpulkan pandangan daripada kumpulan tertentu yang mempunyai pengetahuan dan minat yang sama terhadap sesuatu isu adalah lebih bernilai daripada mana-mana wakil sampel. Namun begitu, terdapat perbezaan di antara NGT dan ISM kerana ISM dibantu oleh teknologi komputer dalam hal yang berkaitan matematik algoritma bagi memudahkan proses untuk mendapatkan hubungan antara idea (Broome, 1998; Warfield, 1976). NGT dan ISM bukan sahaja setanding, malah kedua-dua teknik ini saling membantu dan melengkapi antara satu sama lain. Antara kajian lepas yang telah menggunakan teknik ini ialah kajian yang telah dijalankan oleh Georgakopoulos (2009) yang telah menyelidik hubungan antara keberkesanan guru melalui pendekatan sistem.

Dalam kaedah kajian ini, NGT telah digunakan untuk membolehkan pelajar Jepun dan Amerika untuk menyenaraikan item yang berkaitan dengan karektor dan perlakuan guru yang berkesan. Kesemua item tersebut telah diletakkan dalam beberapa kategori. ISM pula digunakan bagi membentuk satu struktur rajah sistem keberkesanan guru bagi membolehkan para pelajar untuk membuat penilaian dan seterusnya dapat membentuk pasangan antara karakter dan perlakuan guru yang berkesan melalui bantuan perisian komputer ISM.

Langkah kedua ialah menentukan hubungan frasa dan perkaitan kontekstual bagi mendapat penjelasan bagaimanakah elemen sepatutnya berhubung antara satu sama lain. Hubungan kontekstual menjelaskan apakah matlamat yang perlu dicapai dan garis sempadan atau kekangan yang wujud sepanjang pelaksanaannya. Dalam kata lain, konteks yang telah ditentukan dapat menentukan bagaimanakah elemen perlu berhubung semasa pembinaan ISM. Dalam kajian ini, pendidikan keamanan kanak-kanak prasekolah digunakan sebagai penentu terhadap konteks yang berkaitan elemen. Perkaitan antara frasa pula menentukan bagaimana hubungan antara elemen dianalisa semasa proses pembinaan ISM. Hubungan elemen dengan kontekstual dan perkaitan frasa adalah ditetapkan melalui kesepakatan pandangan pakar.

Langkah ketiga ialah membentuk *Structural Self-Interaction Matrix* (SSIM) bagi setiap elemen untuk menunjukkan perkaitan antara elemen. Ini dapat dilakukan dengan dibantu oleh perisian ISM iaitu *Concept Star* daripada *Sorach Incorporation*. Pasangan setiap elemen dipaparkan melalui perisian bagi membolehkan para pakar untuk membuat keputusan melalui undian berdasarkan kepada perkaitan dan hubungan sebelum pasangan yang seterusnya dipaparkan. Proses ini akan berulang sehingga semua elemen dipasangkan.

Langkah keempat ialah membina model ISM. Model ini dihasilkan oleh perisian setelah proses penetapan pasangan semua elemen selesai dijalankan. Perisian ini membentuk satu model berdasarkan kepada konsep perbandingan pasangan dan logik transitif. Logik transitif menyatakan bahawa pada setiap 3 elemen (A, B, C) dihubungkan seperti berikut:

A mempunyai hubungan dengan B, (ditulis $A \rightarrow B$),

B mempunyai hubungan dengan C, (ditulis $B \rightarrow C$),

A mempunyai hubungan dengan C, (ditulis $A \rightarrow C$ atau $A \rightarrow B \rightarrow C$).

Langkah kelima ialah model yang dihasilkan seterusnya disemak oleh para pakar untuk dinilai dari segi ketidaktekalan (*inconsistency*) konsep dan juga sebarang perubahan sekiranya perlu. Walau bagaimanapun hanya perubahan kecil sahaja yang dibenarkan kerana struktur model ini dibentuk setelah melalui proses perbincangan dan hujahan yang sistematik (Janes, 1988). Di sini Janes (1988) menjelaskan bahawa perubahan yang dibuat bukan bertujuan untuk menafikan struktur model.

Oleh kerana ISM adalah merupakan satu bentuk proses pembelajaran dan persepsi peserta terhadap sesuatu situasi turut akan berubah sepanjang proses ISM berlangsung disebabkan oleh percambahan idea dan pemikiran. Namun setiap cadangan perubahan yang ditetapkan oleh para pakar dijadikan sebagai panduan untuk menghasilkan kandungan kurikulum akhir.

Langkah keenam ialah kandungan kurikulum akhir yang telah dihasilkan dibentangkan selepas semua cadangan perubahan dilakukan. Seterusnya langkah 7 hingga 9 adalah merupakan proses menganalisa hasil (kandungan kurikulum akhir).

Langkah ketujuh ialah penetapan bahagian matrik jangkauan bagi mengenal pasti elemen kepada peringkat yang berbeza. Ini adalah merupakan asas untuk menjelaskan kandungan kurikulum pada akhir kajian nanti (Janes, 1988). Langkah

ini berlaku berdasarkan kepada kandungan kurikulum yang telah dibina pada langkah 4. Menurut amalan biasa, matrik jangkauan dapat dicapai adalah berdasarkan kepada SSIM dengan menggantikan V, A, X dan O kepada 1 dan 0 bagi setiap kes. Gantian 1 dan 0 adalah berdasarkan kepada syarat berikut:

1. Sekiranya (i, j) dalam SSIM ialah V, (i, j) dalam matrik jangkauan ialah 1 dan (j, i) ialah 0;
2. Sekiranya (i, j) dalam SSIM ialah A, (i, j) dalam matrik jangkauan ialah 0 dan (j, i) ialah 1;
3. Sekiranya (i, j) dalam SSIM ialah X, (i, j) dalam matrik jangkauan ialah 1 dan (j, i) ialah 1; dan
4. Sekiranya (i, j) dalam SSIM ialah 0, (i, j) dalam matrik jangkauan ialah 0 dan (j, i) ialah 0.

Simbol V, A, X dan O sebenarnya melambangkan hubungan antara pasangan setiap elemen seperti yang dinyatakan di bawah:

V – Elemen „i“ akan membantu pencapaian elemen „j“;

A - Elemen „j“ akan membantu pencapaian elemen „i“;

X - Elemen „i“ dan „j“ akan membantu pencapaian setiap satu; dan

O – Elemen „i“ dan „j“ adalah berhubung.

Langkah kelapan ialah elemen turut dikelaskan mengikut kluster berdasarkan kepada kuasa memandu dan kebergantungan. Langkah 6 dan 7 adalah merupakan asas kepada peringkat analisa dan interpretasi kandungan kurikulum. Berdasarkan kepada pengkelasan tersebut, data dapat dianalisa dan diinterpretasi berdasarkan kepada kepentingan dan keutamaan elemen dari segi perkaitan dengan pendidikan keamanan kanak-kanak prasekolah.

Sampel Fasa Kedua (Reka Bentuk dan Pembinaan). Sampel bagi kaedah temu bual serta NGT dan ISM tidak sama. Bagi kaedah temu bual, seramai 6 orang pakar bidang ditemu bual bagi mendapatkan senarai elemen yang bersesuaian bagi pembinaan model kandungan kurikulum sebelum proses NGT dimulakan. Terdapat seorang pakar daripada keseluruhan enam pakar yang ditemu bual terlibat dalam penggubalan KSPK dan terbaru DSKP. Pakar ini dipilih berdasarkan penglibatan beliau dalam pembinaan dan penggubalan KSPK bagi memberi pendapat yang mungkin berlainan daripada pakar yang tidak terlibat secara langsung. Manakala jumlah bilangan ahli yang sama akan terlibat dalam kedua-dua proses *Nominal Group Technique* (NGT) dan sesi *Interpretive Structural Modeling* (ISM) iaitu seramai 8 orang pakar. Mereka ini terlibat secara langsung bagi membangunkan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah terutamanya pada peringkat perkembangan pembinaan kandungan kurikulum semasa sesi ISM.

Sampel yang terlibat dalam fasa ini dikenali sebagai homogen. Sampel homogen adalah merupakan sampel yang mempunyai persamaan dari segi pengalaman, budaya dan bidang pekerjaan (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Oleh itu, pemilihan sampel pada fasa ini adalah berdasarkan kepada persamaan yang wujud antara pakar yang berkaitan dengan topik perbincangan kajian (Krueger & Casey, 2010). Tujuan penggunaan jenis sampel ini adalah bagi mengelakkan berlakunya dominasi pihak tertentu yang dipengaruhi oleh faktor latar belakang dan pengetahuan yang jauh berbeza.

Mereka merupakan sekumpulan pakar yang telah dipilih berdasarkan kepada bidang kepakaran serta beberapa kriteria kepakaran yang telah ditetapkan (Jadual 3.1). Oleh itu, pemilihan pakar yang tepat adalah merupakan kunci kepada kejayaan kajian ini kerana hasil yang dikeluarkan nanti adalah berdasarkan kepada pendapat dan pandangan para pakar (Skulmoski, Hartman & Krahn, 2007; Parente, Hiob, Silver, Jenkins, Poe & Mullins, 2005).

Dalkey dan Helmer (1963) mendefinisikan pakar sebagai individu yang berpengetahuan dalam bidang yang tertentu; manakala Adler dan Ziglio (1996) pula menegaskan bahawa pemilihan pakar haruslah berdasarkan kepada empat syarat kepakaran iaitu:

1. Pengetahuan dan pengalaman berkaitan isu yang dikaji
2. Kemampuan dan kesanggupan untuk melibatkan diri
3. Mempunyai masa yang mencukupi dan memadai untuk melibatkan diri
4. Kemahiran komunikasi yang berkesan

Berdasarkan kepada kriteria pemilihan pakar tersebut, maka pemilihan pakar bagi kajian ini adalah seperti berikut:

1. Pakar haruslah memiliki sekurang-kurangnya ijazah sarjana muda dalam bidang kurikulum, prasekolah, pendidikan awal kanak-kanak, pelbagai budaya dan keamanan dengan mempunyai sekurang-kurangnya 10 tahun pengalaman terlibat sebagai pengajar dalam bidang tersebut
2. Pakar haruslah mempunyai pengetahuan terhadap kurikulum dan pelaksanaan kurikulum
3. Pakar-pakar bidang tersebut haruslah sanggup dan berminat dalam kajian ini
4. Pakar haruslah mampu untuk berkomunikasi dan berinteraksi dalam konteks dan persekitaran yang telah ditetapkan

Selain daripada itu, bilangan pakar yang terlibat juga adalah merupakan satu isu penting yang perlu diberi perhatian serius dalam kajian dijalankan. Menurut Krueger dan Casey (2010), sampel bagi kumpulan di antara sepuluh hingga lima belas orang mungkin memberikan hasil yang mencukupi. Walau bagaimanapun, jika berbeza kumpulan terlibat (contohnya kajian antarabangsa), maka sampel yang lebih besar mungkin diperlukan dan beberapa ratus orang mungkin mengambil bahagian (Delbeq, Van de Ven & Gustafson, 1975). Manakala kumpulan sampel di antara lima hingga lapan orang adalah bersesuaian bagi perbincangan isu sensitif dan kritikal atau bagi sampel yang dikenali sebagai pakar (Etikan, Musa & Alkassim, 2016).

Menurut Janes (1988), bilangan pakar yang terlibat dalam kajian yang menggunakan ISM adalah terhad kepada maksimum seramai lapan orang pakar sahaja. Ini kerana setiap pakar haruslah berinteraksi sesama mereka dalam panel pakar tersebut. Ini kerana, kualiti hasil perdebatan dan perbincangan adalah berkait rapat dengan bilangan pakar yang ada. Berdasarkan kepada formula kebarangkalian, $n(n-1)$, n merujuk kepada bilangan peserta, bilangan kemungkinan kepada boleh terjadinya komunikasi dalam kalangan peserta turut bertambah agak ketara dengan bertambahnya bilangan peserta. Misalnya bilangan ahli kumpulan pakar ialah enam (6), maka kemungkinan boleh terjadi komunikasi dalam kalangan mereka ialah $6(6-1) = 30$. Namun, dengan hanya pertambahan seramai empat (4) orang ahli sahaja lagi dalam kumpulan tersebut, bilangan kemungkinan boleh terjadi komunikasi boleh meningkat kepada $10(10-1) = 90$ kemungkinan komunikasi. Ini mewujudkan satu keadaan yang membolehkan kepada ahli kumpulan kerana perlu membincangkan setiap elemen yang diutarakan oleh setiap ahli. Ini mengakibatkan penurunan kadar penyertaan dan penglibatan individu dalam perbincangan berkenaan. Selain itu juga,

kadar motivasi dalam diri pakar yang terlibat juga boleh menurun akibat faktor masa yang panjang dan keletihan. Ini adalah merupakan satu keadaan yang tidak sihat. Ini kerana dalam ISM, maklumat dan data yang diperolehi hasil daripada perbincangan pakar amatlah bernilai dan boleh mempengaruhi keputusan yang akan dihasilkan nanti.

Jadual 3.1.

Senarai Bilangan Pakar Mengikut Kaedah

KAEDAH	JAWATAN	BIDANG KEPAKARAN	TEMPOH PERKHIDMATAN	BIL. PAKAR	JUM. BIL. PAKAR
Temu Bual	Pensyarah Kanan	Pendidikan Awal Kanak-kanak	15 tahun	1	6
	Pensyarah Kanan	Pelbagai budaya	13 tahun	1	
	Pensyarah	Kewarganegaraan	11 tahun	1	
	Pensyarah Guru (terlibat sebagai penggubal DSKP)	Kurikulum	15 tahun	1	
	Guru	Prasekolah	18 tahun	1	
	Guru	Prasekolah Kurikulum	21 tahun	1	
	Pensyarah Kanan	(Pembangunan kurikulum) Kurikulum	16 tahun	1	
NGT & ISM	Pensyarah	(Pembangunan kurikulum)	11 tahun	1	8
	Pensyarah Kanan	Pendidikan Prasekolah (Kandungan)	13 tahun	1	
	Pensyarah Kanan	Pendidikan Awal Kanak-kanak (Kandungan)	15 tahun	1	
	Pensyarah	Pelbagai budaya (Kandungan)	11 tahun	1	
	Pensyarah	Kewarganegaraan (Kandungan)	12 tahun	1	
	Guru	Prasekolah (Pelaksana)	19 tahun	1	
	Guru	Prasekolah (Pelaksana)	24 tahun	1	

Dalam kajian ini, pakar yang terlibat untuk sesi NGT dan ISM terdiri daripada dua (2) orang pakar kurikulum, seorang pakar pendidikan prasekolah, seorang pakar pendidikan awal kanak-kanak, seorang pakar pelbagai budaya dan seorang pakar kewarganegaraan yang melihat dari aspek kandungan, manakala dua (2) orang pakar lagi adalah guru prasekolah yang merupakan pelaksana di peringkat prasekolah.

Instrumen Fasa Kedua (Reka Bentuk dan Pembinaan). Terdapat tiga instrumen yang digunakan dalam fasa ini. Pertama, soalan temu bual bersama pakar bidang. Soalan-soalan temu bual ini dibina berdasarkan kepada Model Perkembangan Kurikulum Taba (1962) yang telah diubahsuai (lampiran B). Kedua, senarai elemen yang diperlukan dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keawanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Senarai ini diperolehi daripada rujukan literatur dan temu bual bersama pakar semasa pelaksanaan langkah pertama fasa ke dua pada sesi NGT. Senarai ini dijadikan sebagai panduan kepada pakar untuk mengenal pasti elemen kandungan kurikulum yang benar-benar sesuai dan bertepatan untuk dimasukkan ke dalam kandungan kurikulum yang akan dibentuk. Kesemua elemen tersebut perlu mendapat persetujuan dan kesepakatan pakar sama ada boleh dimasukkan ke dalam kandungan kurikulum, digabungkan atau ditolak sepenuhnya. Pakar juga dibenarkan untuk menambah elemen lain yang difikirkan sesuai untuk dimasukkan ke dalam kandungan kurikulum tersebut. Senarai akhir elemen yang telah dipilih dan dipersetujui oleh pakar dipersembahkan semula kepada pakar. Para pakar dikehendaki meletakkan nombor pada setiap elemen yang telah dipilih berdasarkan kepada kedudukan kepentingan dan keutamaannya.

Instrumen yang kedua adalah merupakan perisian ISM yang telah dibina oleh *Sorach Incorporation* yang diberi nama *Concept Star*. Perisian ini digunakan bagi membantu proses perbincangan dan pemilihan senarai elemen dalam kalangan pakar yang dibuat secara tertutup untuk menentukan hubungan pada setiap elemen yang telah dimasukkan ke dalam perisian tersebut. Sesi NGT dan ISM dijalankan selama tiga hari. Untuk itu, bagi menjelaskan prosedur pelaksanaan sesi ISM, perbincangan selanjutnya dijelaskan pada tajuk yang seterusnya.

Fasa Ketiga (Implementasi dan Penilaian). Fasa ini adalah fasa terakhir dalam kajian yang dijalankan. Fasa ini dikenali sebagai fasa implementasi dan penilaian model kandungan kurikulum. Ini kerana model kandungan kurikulum yang telah siap dibina diuji kesesuaian dan kebolehgunaannya dalam melahirkan kanak-kanak yang aman. Model kandungan kurikulum ini dijadikan panduan kepada guru sekiranya pakar bersetuju dengan hasil yang diperolehi kelak. Fasa ini menggunakan kaedah Fuzzy-Delphi bagi menilai kesesuaian dan kebolehgunaan model kandungan kurikulum. Fasa ini menerangkan dengan lebih jelas tujuan fasa, kaedah Fuzzy-Delphi, prosedur FDM, sampel fasa dan instrumen fasa adalah seperti berikut.

Tujuan Fasa Ketiga (Implementasi dan Penilaian). Tujuan fasa ini adalah untuk menilai Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah yang telah siap dibina. Penilaian kandungan kurikulum ini terbahagi kepada dua bahagian iaitu kesesuaian model kandungan kurikulum dan kebolehgunaan model kandungan kurikulum. Ini bagi menjawab persoalan kajian yang telah ditimbulkan di awal kajian seperti berikut :

- a. Sejauh manakah kesesuaian Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah yang telah dibina pada pandangan pakar?
- b. Sejauh manakah kebolegunaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah pada pandangan pakar?

Data yang diperolehi daripada fasa ini akan menjawab sama ada model kandungan kurikulum yang telah siap dibina sesuai atau tidak untuk diimplementasikan di prasekolah-prasekolah seluruh Malaysia menurut pandangan pakar. Hal ini penting bagi menentukan sama ada model kandungan kurikulum ini dapat membantu guru atau sebaliknya dalam menjadikan kanak-kanak individu yang aman. Hasil ini juga akan menentukan sama ada model kandungan kurikulum ini perlu diubahsuai ataupun tidak berdasarkan apa yang dibincangkan dan dipersetujui oleh pakar.

Pemilihan kaedah Fuzzy Delphi ini adalah berikutan kajian ini hanya akan menilai dari aspek kesesuaian dan kebolegunaan model kandungan kurikulum yang telah dibina. Keperluan untuk menguji tahap kebolegunaan sesuatu produk perlulah dilakukan agar dapat dikenal pasti sama ada produk tersebut memenuhi kehendak pengguna ataupun tidak. Salah satu tujuan penilaian dijalankan adalah untuk memastikan bahawa terdapatnya persetujuan terhadap keperluan semasa proses pembinaan atau pembangunan dan juga dari segi kegunaan produk yang dihasilkan (Lazar & Preece, 2002; Card, Moran & Newell, 1983). Menurut Shackel 1991, Kebolegunaan boleh didefinisikan sebagai:

“the capacity in human functional terms to be used easily and effectively by the specified range of user, given specified training and user support, to fulfill the specified range of tasks, within the specified range of environmental scenarios”

(Shackel, 1991)

Berdasarkan kepada *International Standard Organisation* (ISO), kebolegunaan bermaksud:

“The extent to which a product can be used by specified users to achieve specified goals with effectiveness, efficiency and satisfaction in a specified context”

(ISO, 1998)

Ramai pengkaji dan pereka yang menggunakan penjelasan ini sebagai satu definisi yang standard berkaitan dengan kebolegunaan (Costabile, De Marsico, Lanzilotti, Plantamura & Roselli, 2005; GEIS, 2005; Holzinger, 2005; Aborg, Sandblad, Gulliksen & Lif, 2003). Menurut Hugo (1998), berdasarkan kepada definisi yang diberikan oleh ISO, maka kebolegunaan adalah berkaitan dengan kebolehbelaian, keberkesanan, kecekapan dan kepuasan. Holzinger (2005) dan Karoulis dan Pombortsis (2003), telah menyenaraikan beberapa ciri yang perlu ada pada sesebuah produk yang berkaitan dengan kebolegunaan. Ciri-ciri tersebut ialah:

1. Mudah dipelajari (boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna)
2. Cekap penggunaan (jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna)
3. Mudah diingati (pengguna masih mahir menggunakan produk selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula)
4. Tidak mudah silap (pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa menggunakan produk dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah)
5. Mesra pengguna (pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa menggunakan produk)

Oleh yang demikian, pemilihan kaedah ini dirasakan bersesuaian bagi menjawab persoalan kajian yang telah dikemukakan di awal kajian (bab 1).

Kaedah Fuzzy-Delphi (FDM). Fuzzy Delphi telah diperkenalkan oleh Kaufmann dan Gupta (1988). Kaedah ini adalah gabungan antara set teori Fuzzy dan teknik Delphi (Murray, Pipino & Gigach, 1985). Kaedah Fuzzy Delphi ini adalah merupakan satu kaedah yang analitik dalam menentukan keputusan melalui gabungan teori Fuzzy dan kaedah Delphi.

Kaedah Delphi itu sendiri adalah merupakan kaedah untuk menetapkan keputusan yang melibatkan beberapa pusingan soal selidik bagi mencungkil pendapat dan pandangan pakar terhadap isu yang dikaji (Linstone & Turoff, 2002). Kaedah ini juga dikenali sebagai pendekatan kesepakatan atau kesepakatan pendapat dalaman (pemikiran, intuisi dan perasaan) sekumpulan pakar yang telah dipilih atau secara undian. Adler dan Ziglio (1996) menyatakan bahawa kaedah Delphi adalah merupakan satu proses yang berstruktur bagi mengumpul dan menyuling pengetahuan daripada sekumpulan pakar melalui beberapa siri soal selidik secara maklum balas terkawal. Pendapat ini adalah sejajar dengan Delbecq et al. (1975) yang mendefinisikan teknik Delphi sebagai satu kaedah pengumpulan maklum balas terhadap pertimbangan dan penilaian sekumpulan pakar secara sistematik terhadap isu tertentu melalui satu bentuk soal selidik secara berurutan dengan mengambil kira pandangan dan pendapat yang diperolehi daripada soal selidik yang sebelumnya.

Kaedah Delphi turut dikenali sebagai kaedah membuat andaian melalui penilaian pakar. Oleh itu, Hill dan Fowles (1975) telah mengilustrasikan teknik Delphi sebagai satu prosedur pelaksanaan pengundian reaksi atau pendapat yang mungkin dan berkemungkinan dengan masa depan.

Kaedah Delphi dibangunkan pada tahun 1953 oleh *Research and Development Corporation* (RAND) (Cornish, 1977). Kaedah yang telah diperkenalkan oleh Olaf Helmer dan Norman Dalkey ini adalah bertujuan bagi mendapatkan penyelesaian berkaitan dengan masalah ketenteraan (Helmer, 1983). RAND telah melaporkan bahawa teknik ini berkembang dalam pelbagai disiplin ilmu melalui jurnal dan artikel. Kini, kaedah ini telah turut digunakan dalam bidang pendidikan (Strickland, Moulton, Strickland & White, 2010; Baggio, 2008), latihan perguruan (Frazer & Sadera, 2011), pengurusan (Schmiedel, Vom Brocke & Recker, 2013), kejuruteraan (Tohidi, 2011; Putri & Yusof, 2009), pendidikan kesihatan (Bobonich & Cooper, 2012; Rigby, Schofield, Mann & Benstead, 2012), pentadbiran awam (Soares & Amaral, 2011) sukan (Lindsey & Michelle, 2011); perubahan (Herrmann, Kirchberger, Stucki & Cieza, 2010; Byrne, Wake, Blumberg & Dibley, 2008), kerjaya (Lamberth, 2012), pelancongan (Garrod, 2012; Lee & King, 2009), pemasaran (Storry, Hurdley, Smith & Saker, 2000), perbankan (Bradley & Steward, 2002), perniagaan antarabangsa (MacCarthy & Atthirawong, 2003), kejururawatan (Keeney, 2010) reka bentuk model (Azli Ariffin, 2017; Muhammad Ridhuan 2014) dan industri (Jung-Erceg, Pandza, Armbruster & Dreher, 2007). Sebagai satu teknik kajian, kaedah ini mengandungi soal selidik yang dikendalikan dalam dua hingga lebih pusingan. Selepas setiap pusingan, penyelidik akan memberi keputusan yang diperolehi supaya pakar boleh menilai semula atau mengekalkan jawapan asal mereka. Soal selidik dijalankan secara berasingan dan para pakar tidak mengetahui antara satu sama lain. Kaedah ini selalunya dianggap dapat memberikan interaksi yang baik dalam kumpulan (Rowe, Wright & Bolger, 1991).

Walaupun kaedah ini telah banyak digunakan dalam pendidikan terutama sekali dalam jangkaan masa depan, tetapi kaedah ini mempunyai kelemahan (Saedah Siraj, 2007) seperti berikut :

1. Kebolehpercayaan data bergantung kepada kepakaran, sekiranya penyelidik gagal memilih pakar sebenar bermakna dapatan kajian akan hilang kebolehpercayaannya
2. Ujikaji yang diberikan berulang kali kepada sampel akan menimbulkan kebosanan
3. Bilangan pakar yang kecil tidak mampu menyelesaikan semua peraturan dalam isu-isu yang dikaji
4. Kurang peluang mendapat balasan dari aspek emosi

George Bojadziev dan Maria Bojadziev (2007) dalam buku mereka bertajuk *Fuzzy Sets for Bussiness, Finance and Management* menyatakan bahawa kaedah Delphi mempunyai satu kelemahan besar di mana ianya memerlukan pengulangan pusingan yang banyak dan kemungkinan data untuk tidak tepat dan subjektif adalah tinggi.

Bagi menyelesaikan masalah kekaburan dalam konsensus pakar, penyelidik dari seluruh dunia telah mencipta kaedah baru yang diadaptasi daripada kaedah ini. Murray, Ppino dan Van Gigch (1985) mencadangkan aplikasi Teori Fuzzy ke dalam kaedah Delphi dengan pemboleh ubah semantik digunakan untuk menyelesaikan masalah kekaburan dalam kaedah Delphi. Klir dan Folger (1988) mencadangkan *mean normalization mode*. Ishikawa, Amagasa, Shiga, Tomizawa, Tatsuta dan Meino (1993) menggunakan kaedah maksimum-minimum bersama-sama dengan taburan kekerapan terkumpul dan permarkahan Fuzzy untuk menyusun pendapat pakar kepada nombor Fuzzy.

Nilai selang ramalan pakar kemudiannya digunakan untuk memperoleh nombor Fuzzy yang akan membentuk Fuzzy Delphi. Hsu dan Chen (1996) mencadangkan kaedah agregat persamaan Fuzzy. Dengan menggunakan fungsi persamaan ini, persamaan antara pakar dapat dikumpulkan dan nombor Fuzzy dapat dibina terus kepada setiap pakar untuk menentukan darjah persetujuan antara mereka. Kemudiannya pekali konsensus digunakan untuk mengagregatkan nilai penilaian nombor Fuzzy bagi semua pakar. Jika nilai persetujuan di antara semua pakar terlalu rendah, maka soal selidik perlu dilakukan semula.

Kaedah Fuzzy Delphi memberi lebih kelebihan berbanding kaedah Delphi. Antara kelebihan yang diperolehi adalah seperti berikut:

1. Menjimatkan masa soal selidik
2. Menjimatkan kos
3. Mengurangkan jumlah bilangan kaji selidik, menaikkan kadar pemulihan soal selidik
4. Pakar sepenuhnya boleh meluahkan pendapat mereka, memastikan kesempurnaan dan pendapat yang konsisten
5. Mengambil kira kekaburan yang tidak boleh dielakkan semasa proses kajian dijalankan. Kaedah ini tidak menyalahafsirkan pendapat asal pakar dan memberikan gambaran tindak balas sebenar mereka

Prosedur Kaedah Fuzzy-Delphi (FDM). Kaedah Fuzzy-Delphi terdiri daripada enam langkah yang perlu dituruti bagi mendapatkan data yang diperlukan (Hsu, Lee & Kreng, 2010). Langkah-langkah berkenaan adalah seperti berikut:

- Langkah 1 : dianggap bahawa pakar K dijemput untuk menentukan kepentingan bagi kriteria penilaian terhadap pemboleh ubah yang akan diukur dengan menggunakan pemboleh ubah linguistik (Jadual 3.2).

Jadual 3.2.

Pembolehubah Linguistik 7 Skala

PEMBOLEH UBAH LINGUISTIK	SKALA FUZZY
Teramat Tidak Setuju	(0.0, 0.0, 0.1)
Sangat Tidak Setuju	(0.0, 0.1, 0.3)
Tidak Setuju	(0.1, 0.3, 0.5)
Sederhana Setuju	(0.3, 0.5, 0.7)
Setuju	(0.5, 0.7, 0.9)
Sangat Setuju	(0.7, 0.9, 1.0)
Teramat Setuju	(0.9, 1.0, 1.0)

- Langkah 2 : Menukarkan kesemua pemboleh ubah linguistik ke dalam penomboran segitiga Fuzzy (*triangular Fuzzy number*) seperti yang dicadangkan dalam jadual 3.2. andaikan nombor fuzzy adalah pemboleh ubah untuk setiap kriteria untuk pakar K :

$$i = 1, \dots, m,$$

$$j = 1, \dots, n,$$

$$k = 1, \dots, k \text{ dan}$$

$$rij = \frac{1}{K} [\pm r_{1ij} r_{2ij} \pm rij]$$

- Langkah 3 : Bagi setiap pakar, gunakan kaedah vertex untuk mengira jarak di antara r_{ij} (Chen, 2000). Jarak bagi dua nombor Fuzzy $m = (m_1, m_2, m_3)$ dan $n = (n_1, n_2, n_3)$ dikira menggunakan formula :

$$d(\tilde{m}\tilde{n}) = \sqrt{\frac{1}{3} [(m_1 - n_1)^2 + (m_2 - n_2)^2 + (m_3 - n_3)^2]}$$

4. Langkah 4 : Menurut Cheng dan Lin (2002), jika nilai d yang diterima ialah ($d < 0.2$), konsensus pakar telah dicapai. Dalam kalangan pakar $m \times n$, jika peratusan mencapai konsensus kumpulan adalah lebih daripada 75% (Chu & Hwang, 2008; Murry & Hammons, 1995) boleh teruskan ke langkah 5. Jika sebaliknya, pusingan kedua *Fuzzy Delphi Method* (FDM) perlu diulang.
5. Langkah 5 : Agregat penilaian *Fuzzy* dengan :

$$\tilde{A} = \begin{bmatrix} \tilde{A}_1 \\ \tilde{A}_2 \\ \vdots \\ \tilde{A}_m \end{bmatrix}$$

$$i = 1, \dots, m$$

6. Langkah 6 : Bagi setiap pilihan alternatif, penilaian *Fuzzy* $A_i = A_i = (a_1, a_2, a_3)$ di *defuzzication* dengan formula :

$$a_i = \frac{1}{4}(a_1 + 2a_2 + a_3)$$

Alternatif turutan pilihan kedudukan (*ranking*) boleh ditentukan mengikut nilai a_i .

Nilai kesepakatan pakar dan *defuzzification* merupakan hasil yang akan menunjukkan data yang telah dianalisis berdasarkan kepada persetujuan pakar yang diberikan melalui senarai semak yang disediakan.

Sampel Fasa Ketiga (Implementasi dan Penilaian). Bagi menjayakan fasa ini, penilaian akan dilakukan oleh pendidik prasekolah yang mana merupakan pelaksana kurikulum. Kesesuaian dan kebolegunaan model kandungan kurikulum akan ditentukan oleh mereka. Seramai 50 orang pendidik yang merupakan pakar dalam pendidikan prasekolah dipilih secara rawak bagi tujuan penilaian ini. Pemilihan pakar adalah berdasarkan kepada kriteria berikut:

1. Pakar haruslah mempunyai sekurang-kurangnya 10 tahun pengalaman terlibat sebagai pengajar dalam bidang prasekolah
2. Pakar haruslah mendapat pengetahuan terhadap model yang telah dibina
3. Pakar tersebut haruslah sanggup dan berminat dalam kajian ini
4. Pakar haruslah mampu untuk memberi maklum balas berkaitan model kandungan kurikulum yang telah dibina

Bagi fasa ini sekali lagi pemilihan sampel menggunakan kaedah persampelan bertujuan (*purposive sampling*). Menurut Etikan, Musa & Alkassim (2016), terdapat pelbagai jenis persampelan bertujuan. Bagi fasa ini jenis sampel pakar dipilih. Persampelan bertujuan melalui jenis sampel pakar ini melibatkan pakar dalam bidang berkaitan dengan tujuan kajian. Penggunaan jenis sampel ini amat bersesuaian apabila ia melibatkan penerokaan era baru dalam kajian di samping untuk mengumpul penilaian keperluan bagi kajian lanjutan. Penetapan bilangan sampel yang dipilih adalah berdasarkan kepada pernyataan Cohen, Manion dan Morrison (2007) yang berpendapat bahawa bilangan sampel sebanyak 30 dan lebih adalah bersesuaian bagi kajian yang menggunakan analisis statistik. Namun begitu, bilangan prasekolah terlibat dan bilangan sampel bagi sesebuah prasekolah tidak ditetapkan. Hasil dapatan yang diperolehi daripada responden ini akan memastikan sama ada kandungan kurikulum yang telah dibina boleh diguna pakai atau perlu diubah.

Instrumen Fasa Ketiga (Implementasi dan Penilaian). Instrumen yang dipilih bagi fasa ini ialah soal selidik kebolegunaan. Soal selidik ini dibina berdasarkan Teori Kebolegunaan Holzinger (2005). Soal selidik ini dibahagikan kepada tiga bahagian iaitu demografi (bahagian A), kesesuaian model (bahagian B) dan kebolegunaan model (bahagian C).

Terdapat tiga soalan yang diajukan dalam bahagian A iaitu umur pendidik, tempoh mengajar dan lokasi prasekolah. Manakala bahagian B pula mengandungi dua puluh enam (26) item berkaitan kesesuaian model kandungan kurikulum yang telah dibina. Bahagian C pula mengandungi soalan yang melibatkan kebolegunaan model kandungan kurikulum yang telah dibina. Sebanyak dua puluh lima (25) item dimuatkan dalam bahagian ini. Soal selidik yang telah dibina akan diuji kesahan dan kebolehpercayaan terlebih dahulu. Kesahan didefinisikan sebagai ketepatan, kebenaran, bermakna dan kebolegunaan yang membolehkan data diinferenkan. Bagi kajian ini, jenis kesahan yang dilihat adalah kesahan muka. Teknik ini adalah bagi mengumpulkan bukti terhadap kesahan instrumen melalui sekumpulan pakar rujuk (Kamaruzaman, 2009). Pakar diminta untuk membaca soalan-soalan yang dikemukakan dan memberi penilaian tentang tahap kebolehbacaan dan kefahaman soalan dalam instrumen kajian berdasarkan rubrik penilaian yang diedarkan. Kesahan muka tidak menjamin sama ada ujian tersebut betul-betul mengukur fenomena dalam domain tersebut (Noraini 2010). Menurut Mohd Majid (1994), nilai Cronbach Alfa alat kajian yang menghampiri 1 bermakna kebolehpercayaan adalah tinggi, baik dan berkesan. Sekiranya kurang daripada 0.6 bermakna kebolehpercayaannya adalah rendah. Jika nilai Cronbach Alfa berada di antara 0.6 hingga 0.7 masih boleh diterima dan sekiranya melebihi 0.8 boleh dianggap sangat baik.

Prosedur Fasa Ketiga (Implementasi dan Penilaian). Pemilihan prasekolah dilakukan secara rawak bagi mencukupkan bilangan pelaksana seramai 50 orang. Pemilihan guru yang bertindak sebagai pakar dan pelaksana perlulah mengikut kriteria yang telah diberikan. Guru prasekolah berkenaan diberi penerangan ringkas berkaitan model kandungan kurikulum yang telah dibina dan akan dilaksanakan.

Penerangan ini bagi memastikan guru berkenaan faham tentang apa yang diperlukan bagi menjawab soal selidik yang ditadbir. Guru diberi tempoh seminggu bagi melaksanakan model kandungan kurikulum berkenaan. Setelah genap seminggu, penyelidik akan mengedarkan soal selidik yang telah disediakan. Tempoh seminggu bagi mengimplementasikan model kandungan kurikulum pendidikan keamanan yang telah dibina adalah mencukupi berdasarkan beberapa percubaan yang dilakukan oleh penyelidik terhadap beberapa orang kanak-kanak yang dipilih. Jadual 3.3 menunjukkan matriks bagi pelaksanaan model berkenaan. Berdasarkan jadual 3.3, guru akan diberi penerangan tentang model yang akan dilaksanakan pada hari pertama. Penerangan meliputi objektif fasa dan tujuan pelaksanaan model ini iaitu bagi menguji kesesuaian dan kebolegunaan model yang dibina. Setelah diberi penerangan, guru perlu menyediakan Rancangan Pengajaran Harian (RPH) atau penyediaan aktiviti bagi membolehkan mereka melaksanakan model tanpa mengganggu pengajaran harian.

Jadual 3.3

Matriks Pelaksanaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan

AKTIVITI PELAKSANAAN	DURASI
Penerangan tentang pelaksanaan model dan tujuan fasa kajian	1 hari
Perancangan aktiviti/RPH	1 hari
Pelaksanaan Fasa Kesedaran Dalaman	2 hari
Pelaksanaan Fasa Pemupukan Personaliti	1 hari
Pelaksanaan Fasa Perkembangan Karakter	1 hari
Pelaksanaan Fasa Pembinaan Tindakan	1 hari

Setelah RPH atau aktiviti dirancang, guru boleh memulakan pelaksanaan model dengan fasa pertama iaitu fasa kesedaran dalaman. Fasa ini memerlukan 2 hari pelaksanaan berikutan ini adalah penerokaan baru kepada kanak-kanak. Setelah fasa pertama dapat dilaksanakan dengan berjaya, guru boleh beralih kepada fasa pemupukan personaliti, fasa perkembangan karakter dan fasa pembinaan tindakan.

Ketiga-tiga fasa ini boleh dilakukan dalam masa 1 hari melalui aktiviti atau RPH khusus. Ini kerana penerapan di peringkat awal telah dikukuhkan dalam masa 2 hari terawal pelaksanaan model.

Namun begitu, soal selidik yang dibina perlu melalui proses rintis terlebih dahulu bagi tujuan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen. Setelah hasil analisa kajian rintis diperolehi, item soal selidik diperbaharui sekiranya perlu. Soal selidik yang baharu dimasukkan ke dalam sampul surat dan dilabelkan mengikut nombor bagi memudahkan proses memasukkan (*key-in*) data dilakukan. Setiap sampul dibungkus dengan rapi bagi mengekalkan „kekebalan“ soal selidik berkenaan. Setelah soal selidik disediakan, penyelidik telah pergi ke prasekolah-prasekolah yang dipilih di awal proses pelaksanaan bagi mengedarkan soal selidik kepada pendidik prasekolah berkenaan. Ketelusan jawapan yang diberikan oleh pendidik dijaga dengan sebaik mungkin. Guru diberi masa 15 minit bagi menjawab soal selidik berkenaan. Data dikumpul sejurus selepas responden menjawab. Ini bagi memastikan data tidak bocor dan keaslian data dipelihara. Setelah data dikumpul, data dianalisis menggunakan Microsoft Excel mengikut cara FDM bagi menjawab persoalan kajian.

Namun begitu, sekiranya peratusan kesepakatan persetujuan pakar adalah rendah dan nilai *defuzzification* berada dalam julat kurang daripada 24, maka soal selidik perlu diperbaiki dan proses pentadbiran soal selidik perlu diulang sehingga mendapat keputusan yang dikehendaki.

Rumusan

Bab ini telah menerangkan dengan menyeluruh metodologi kajian yang digunakan oleh penyelidik sebelum, semasa dan selepas menjalankan kajian seperti yang ditunjukkan dalam jadual 3.4.

Jadual 3.4

Matriks Pelaksanaan Kajian

AKTIVITI KAJIAN	KAEDAH	SAMPEL
Fasa 1 : Analisis Keperluan	Kajian Rintis (Kesahan Muka)	3 orang pakar
	Kajian Rintis (Kebolehpercayaan)	30 orang guru prasekolah
	Kajian Sebenar	200 orang guru prasekolah
Fasa 2 : Reka Bentuk & Pembinaan	Temu Bual	6 orang pakar
	<i>Nominal Group Technique</i> (NGT)	8 orang pakar
	<i>Interpretive Structural Modeling</i> (ISM)	8 orang pakar
Fasa 3 : Implementasi & Penilaian	Kajian Rintis (Kesahan Muka)	3 orang pakar
	Kajian Rintis (Kebolehpercayaan)	30 orang guru prasekolah
	Kajian Sebenar	50 orang guru prasekolah

Antara yang telah dibincangkan adalah pemilihan sampel, pembinaan instrumen, prosedur menjalankan kajian, proses analisis data, Kaedah *Interpretive Structural Modeling* (ISM) dan Kaedah Fuzzy-Delphi. Bab seterusnya menceritakan dengan lebih terperinci data-data yang telah diperolehi serta dianalisis.

BAB 4 DAPATAN FASA SATU : ANALISIS KEPERLUAN

Pengenalan

Bab 4, 5 dan 6 akan membincangkan laporan dapatan kajian yang telah dijalankan. Laporan ini dibahagikan kepada tiga mengikut fasa pelaksanaan sepanjang kajian berlangsung. Bab ini akan menerangkan dengan lebih terperinci dan jelas hasil dapatan kajian bagi fasa analisis keperluan (fasa 1) dalam kajian ini. Dapatan kajian dilaporkan mengikut setiap persoalan kajian yang ditimbulkan di awal kajian (bab 1). Pelaporan yang dibuat akan meliputi keperluan terhadap pembinaan kandungan kurikulum dan pembinaan isi kandungan kurikulum. Di samping itu juga, laporan berkaitan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen juga dilaporkan di awal laporan analisis.

Dapatan Kajian Analisis Keperluan

Tujuan utama fasa analisis keperluan ini adalah untuk mengenal pasti keperluan pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah berdasarkan kepada pandangan guru prasekolah. Di samping itu juga, fasa ini adalah untuk mengenal pasti isi kandungan yang perlu dimasukkan ke dalam kandungan kurikulum yang akan dibina dalam fasa kedua. Hasil dapatan dianalisis daripada soal selidik yang telah dibina dan ditadbir kepada guru prasekolah. Hasil dapatan ini dibahagikan kepada dua dapatan iaitu kajian rintis dan kajian analisis keperluan. Kajian analisis keperluan dilaporkan dalam tiga bahagian iaitu latar belakang responden (demografi), keperluan pembinaan kandungan kurikulum dan keperluan isi

kandungan kurikulum. Hasil dapatan kajian ini akan menentukan sama ada kandungan kurikulum perlu dibina atau tidak.

Kajian Rintis. Kajian rintis dijalankan bagi melihat sejauh mana item yang dinyatakan dalam soal selidik analisis keperluan yang telah siap dibina sah dan boleh digunakan. Kesahan muka dilakukan bagi menentukan kesahan instrumen. Kesahan ditentukan oleh tiga (3) orang pakar rujuk yang telah dipilih. Manakala kebolehpercayaan soal selidik pula diukur melalui nilai *Cronbach Alpha*. Nilai ini diperolehi menggunakan data yang dianalisis melalui SPSS. Kebolehpercayaan yang tinggi diperlukan bagi membolehkan kajian sebenar dijalankan. Jika sebaliknya yang berlaku, item-item yang mempunyai nilai kebolehpercayaan yang rendah perlu diperbaiki sehingga mendapat nilai *Cronbach Alpha* 0.6 ke atas. Bagi kajian ini, kajian rintis telah dijalankan ke atas 30 orang guru prasekolah bagi melihat sejauh mana kebolehpercayaan instrumen berkenaan.

Pakar yang dipilih bagi menguji kesahan muka soal selidik analisis keperluan ini telah diberikan rubrik penilaian berkaitan kejelasan item, soalan yang dikemukakan, masa menjawab yang mencukupi dan kebolehan item mengukur apa yang sepatutnya diukur. Berdasarkan penilaian yang diterima menunjukkan bahawa instrumen berkenaan mempunyai kesahan yang tinggi.

Jadual 4.1

Nilai Cronbach Alpha Kajian Rintis Analisis Keperluan

<i>CRONBACH ALPHA</i>	<i>BILANGAN ITEM (N)</i>
0.962	42

Berdasarkan jadual 4.1, nilai *Cronbach Alpha* yang telah diperolehi bagi analisis keperluan ialah 0.962 bagi keseluruhan 42 item. Nilai ini berada dalam julat 0.8 ke atas iaitu dalam julat nilai kebolehpercayaan yang tinggi. Hasil dapatan yang

diperolehi menunjukkan nilai kesahan dan kebolehpercayaan instrumen analisis keperluan memenuhi kriteria kesahan dan kebolehpercayaan serta berada pada tahap yang tinggi. Hasil daripada dapatan ini menjelaskan bahawa instrumen ini sesuai dan boleh digunakan oleh pengkaji bagi mendapat data analisis keperluan. Ini bermakna, keseluruhan 42 item yang terdapat dalam soal selidik yang telah dibina boleh digunakan untuk kajian sebenar tanpa perlu diperbaiki.

Kajian Analisis Keperluan. Kajian sebenar analisis keperluan dijalankan setelah hasil dapatan kajian rintis menunjukkan tiada perubahan yang perlu dilakukan terhadap soal selidik yang telah dibina. Hasil dapatan kajian ini dibahagikan kepada tiga bahagian seperti mana soal selidik yang telah diedarkan kepada responden. Bahagian-bahagian berikut ialah bahagian A iaitu latar belakang responden (demografi), bahagian B (keperluan pembinaan kandungan kurikulum) dan bahagian C (keperluan isi kandungan kurikulum). Dapatan kajian ini diperolehi hasil daripada analisis 200 soal selidik yang telah ditadbir di seluruh semenanjung Malaysia.

Latar Belakang Responden (Demografi). Latar belakang responden terletak dalam bahagian A soal selidik yang ditadbir. Dapatan kajian berkaitan latar belakang sampel ditunjukkan pada jadual 4.2, jadual 4.3, jadual 4.4, jadual 4.5 dan jadual 4.6.

Jadual 4.2

Jantina Responden

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Lelaki	8	4.0
Perempuan	192	96.0
Jumlah	200	100

Jadual 4.2 menunjukkan pecahan responden mengikut jantina. Berdasarkan data yang diperolehi, majoriti guru prasekolah yang menjadi sampel iaitu 96.0% (n=192) daripada keseluruhan 200 responden adalah guru prasekolah perempuan manakala hanya 4.0% (n=8) responden adalah guru prasekolah lelaki.

Jadual 4.3

Umur Responden

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
21 – 30 Tahun	42	21.0
31 – 40 Tahun	101	50.5
41 Tahun Ke Atas	57	28.5
Jumlah	200	100

Jadual 4.3 menunjukkan pecahan umur responden. Sebanyak 50.5% (n=101) responden berada dalam julat umur 31 hingga 40 tahun yang merupakan kumpulan majoriti bagi item umur responden. Diikuti oleh julat umur 41 tahun ke atas dengan 28.5% (n=57) responden dan julat umur 21 hingga 30 tahun dengan 21.0% (n=42) responden.

Jadual 4.4

Akademik Responden

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
SPM	19	9.5
Diploma	101	50.5
Ijazah	80	40.0
Jumlah	200	100

Jadual 4.4 menunjukkan pecahan latar belakang akademik responden. Majoriti daripada responden yang terlibat iaitu sebanyak 50.5% (n=101) daripada keseluruhan responden memiliki diploma manakala 40.0% (n=80) responden merupakan pemegang ijazah. Diikuti oleh 9.5% (n=19) responden menyatakan tahap pendidikan mereka di peringkat SPM sahaja.

Jadual 4.5

Pengalaman Mengajar Responden

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
< 5 Tahun	51	25.5
5 – 10 Tahun	73	36.5
> 10 Tahun	76	38.0
Jumlah	200	100

Jadual 4.5 menunjukkan pecahan bagi tempoh pengalaman mengajar responden. Sebanyak 38.0% (n=76) responden yang merupakan kumpulan majoriti menyatakan mereka telah mempunyai pengalaman mengajar melebihi 10 tahun, manakala 36.5% (n=73) responden mempunyai pengalaman mengajar di antara tempoh lima hingga 10 tahun dan hanya 25.5% (n=51) responden yang mempunyai tempoh pengalaman mengajar kurang dari 5 tahun.

Jadual 4.6

Lokasi Sekolah Responden

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Bandar	39	19.5
Luar Bandar	161	80.5
Jumlah	200	100

Jadual 4.6 menunjukkan pecahan lokasi prasekolah responden. Berdasarkan data yang diperolehi, majoriti sampel iaitu 80.5% (n=161) responden menyatakan bahawa prasekolah mereka terletak dalam kawasan luar bandar manakala 19.5% (n=39) menyatakan bahawa prasekolah mereka terletak di kawasan bandar.

Keperluan Pembinaan Kandungan Kurikulum. Keperluan pembinaan kandungan kurikulum merupakan bahagian kedua (bahagian B) dalam soal selidik yang diedarkan. Bahagian ini adalah untuk mengenal pasti sejauh mana guru prasekolah memerlukan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Bahagian ini untuk menjawab persoalan kajian pertama bagi fasa analisis keperluan iaitu :

Adakah perlu dibina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah?

Hasil dapatan kajian terperinci mengikut item ditunjukkan dalam jadual 4.7 hingga jadual 4.13 manakala hasil keseluruhan dapatan kajian bagi bahagian ini ditunjukkan dalam jadual 4.14.

Jadual 4.7

Penerapan konsep pendidikan keamanan perlukan kurikulum yang lengkap sebagai panduan (Item B1)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	4	2.0
Kurang Setuju	11	5.5
Setuju	120	60.0
Sangat Setuju	65	32.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.7 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa mereka memerlukan kurikulum yang lengkap sebagai panduan untuk menerapkan konsep pendidikan keamanan dalam diri kanak-kanak prasekolah. Majoriti responden iaitu sebanyak 60.0% (n=120) responden menyatakan bahawa mereka bersetuju memerlukan kurikulum lengkap manakala 32.5% (n=65) responden menyatakan bahawa mereka sangat setuju memerlukan kurikulum lengkap. Ini diikuti 5.5%

(n=11) responden yang kurang setuju bahawa mereka memerlukan sebuah kurikulum lengkap dan hanya 2.0% (n=4) responden yang tidak setuju bahawa mereka memerlukan sebuah kurikulum lengkap.

Jadual 4.8

Keperluan panduan untuk mengajar pendidikan keamanan kepada kanak-kanak (Item B2)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	4	2.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	8	4.0
Setuju	115	57.5
Sangat Setuju	73	36.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.8 menunjukkan tahap keperluan responden terhadap panduan untuk mengajar pendidikan keamanan kepada kanak-kanak prasekolah. Majoriti responden iaitu sebanyak 57.5% (n=115) responden menyatakan bahawa mereka memerlukan panduan pengajaran manakala 36.5% (n=73) responden lagi menyatakan bahawa mereka sangat setuju memerlukan panduan pengajaran. Ini diikuti oleh 4.0% (n=8) responden yang kurang setuju bahawa mereka memerlukan panduan pengajaran dan hanya 2.0% (n=4) responden yang sangat tidak setuju bahawa mereka memerlukan panduan pengajaran.

Jadual 4.9

Pendidikan keamanan untuk kanak-kanak mempunyai proses tertentu (Item B3)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	4	2.0
Kurang Setuju	7	3.5
Setuju	133	66.5
Sangat Setuju	56	28.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.9 menunjukkan tahap kefahaman responden bahawa pendidikan keamanan untuk kanak-kanak prasekolah mempunyai proses tertentu. Majoriti responden iaitu sebanyak 66.5% (n=133) responden menyatakan bahawa mereka bersetuju memahami pernyataan manakala 28.0% (n=56) responden lagi menyatakan bahawa mereka sangat setuju dengan pernyataan. Ini diikuti oleh 3.5% (n=7) responden yang kurang setuju bahawa dengan pernyataan dan hanya 2.0% (n=4) responden yang tidak setuju pernyataan bahawa pendidikan keamanan untuk kanak-kanak mempunyai proses tertentu.

Jadual 4.10

Keperluan bimbingan dalam proses mengajar pendidikan keamanan kepada kanak-kanak (Item B4)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	4	2.0
Kurang Setuju	11	5.5
Setuju	117	58.5
Sangat Setuju	68	34.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.10 menunjukkan tahap keperluan bimbingan dalam proses mengajar pendidikan keamanan kepada kanak-kanak prasekolah. Majoriti responden iaitu sebanyak 58.5% (n=117) responden menyatakan bahawa mereka bersetuju memerlukan bimbingan manakala 34.0% (n=68) responden menyatakan bahawa mereka sangat setuju memerlukan bimbingan. Ini diikuti oleh 5.5% (n=11) responden yang kurang setuju bahawa mereka memerlukan bimbingan dan hanya 2.0% (n=4) responden yang tidak setuju bahawa mereka memerlukan bimbingan.

Jadual 4.11

Kanak-kanak perlu dibimbing dengan betul bagi menjadikan mereka individu yang aman dan seimbang (Item B5)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	6	3.0
Setuju	107	53.5
Sangat Setuju	87	43.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.11 menunjukkan tahap kefahaman responden tentang kanak-kanak perlu dibimbing dengan betul bagi menjadikan mereka individu yang aman dan seimbang. Majoriti responden iaitu sebanyak 53.5% (n=107) responden menyatakan bahawa mereka setuju dan faham bahawa kanak-kanak perlu dibimbing dengan betul manakala 43.5% (n=87) responden menyatakan bahawa mereka sangat setuju dan sangat faham bahawa kanak-kanak perlu dibimbing dengan betul. Ini diikuti oleh hanya 3.0% (n=6) responden yang kurang setuju dan kurang faham bahawa kanak-kanak perlu dibimbing dengan betul.

Jadual 4.12

Proses menjadikan kanak-kanak individu yang aman dan seimbang perlu berasaskan kepada kandungan kurikulum yang sesuai (Item B6)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	4	2.0
Setuju	110	55.0
Sangat Setuju	86	43.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.12 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa proses menjadikan kanak-kanak individu yang aman dan seimbang perlu berasaskan kepada kandungan kurikulum yang sesuai. Majoriti responden iaitu sebanyak 55.0% (n=110) responden menyatakan bahawa mereka bersetuju dengan pernyataan manakala 43.0% (n=86) responden menyatakan bahawa mereka sangat setuju dengan pernyataan. Ini diikuti oleh hanya 2.0% (n=4) responden yang kurang setuju dengan pernyataan bahawa kandungan kurikulum yang sesuai perlu menjadi asas kepada proses menjadikan kanak-kanak individu yang aman dan seimbang.

Jadual 4.13

Keperluan pembinaan satu kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah bagi membantu guru dalam pengajaran (Item B7)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	4	2.0
Kurang Setuju	4	2.0
Setuju	129	64.5
Sangat Setuju	63	31.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.13 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa mereka memerlukan pembinaan satu kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah bagi membantu dalam pengajaran. Majoriti responden iaitu sebanyak 64.5% (n=129) responden menyatakan bahawa mereka bersetuju memerlukan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya manakala 31.5% (n=63) responden menyatakan bahawa mereka sangat setuju memerlukan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya. Ini diikuti oleh hanya masing-masing 2.0% (n=4) yang

kurang setuju dan tidak setuju bahawa mereka memerlukan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya.

Jadual 4.14

Min Keseluruhan Konstruk Keperluan Pembinaan

	FREKUENSI (N)	MIN	SISIHAN PIAWAI
Pembinaan	200	4.2879	0.4604

Jadual 4.14 menunjukkan nilai min bagi keseluruhan konstruk keperluan pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Nilai min yang diperolehi adalah 4.2879. Ini menunjukkan bahawa responden memilih untuk sangat setuju dengan keperluan pembinaan. Ini kerana tahap persetujuan keperluan kepada pembinaan kandungan kurikulum berada dalam julat di antara setuju dan sangat setuju. Jelas menunjukkan bahawa satu kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah perlu dibina sebagai panduan dan bimbingan dalam pengajaran guru bagi menjadikan kanak-kanak individu yang aman dan seimbang.

Keperluan Isi Kandungan Kurikulum. Keperluan isi kandungan kurikulum merupakan bahagian ketiga (bahagian C) dalam soal selidik yang telah dibina. Bahagian ini untuk melihat tahap persetujuan responden terhadap pernyataan berkaitan isi kandungan yang diperlukan dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Bahagian ini dibina bagi menjawab persoalan kajian kedua bagi fasa analisis keperluan iaitu :

Apakah keperluan kandungan yang diperlukan dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah?

Hasil dapatan kajian terperinci mengikut item bagi bahagian ini ditunjukkan dalam jadual 4.15 hingga 4.44 manakala jadual 4.45 pula menunjukkan dapatan keseluruhan bahagian C.

Jadual 4.15

Kefahaman tentang pendidikan keamanan perlu diterapkan dalam pembelajaran kanak-kanak (Item C1)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	4	2.0
Setuju	152	76.0
Sangat Setuju	44	22.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.15 menunjukkan tahap kefahaman responden bahawa pendidikan keamanan perlu diterapkan dalam pembelajaran kanak-kanak. Majoriti responden iaitu sebanyak 76.0% (n=152) responden menyatakan mereka setuju dan faham bahawa pendidikan keamanan perlu diterapkan dalam pembelajaran kanak-kanak. Manakala sebanyak 22.0% (n=44) responden menyatakan mereka sangat setuju dan sangat faham bahawa pendidikan keamanan perlu diterapkan dalam pembelajaran kanak-kanak. Ini diikuti oleh hanya 2.0% (n=4) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju dan kurang faham bahawa pendidikan keamanan perlu diterapkan dalam pembelajaran kanak-kanak.

Jadual 4.16

Kepentingan pendidikan keamanan dalam pembelajaran kanak-kanak (Item C2)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	4	2.0
Setuju	149	74.5
Sangat Setuju	47	23.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.16 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan penting dalam pembelajaran kanak-kanak. Majoriti responden iaitu sebanyak 74.5% (n=149) responden menyatakan mereka setuju bahawa pendidikan keamanan penting dalam pembelajaran kanak-kanak. Manakala sebanyak 23.5% (n=47) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju bahawa pendidikan keamanan penting dalam pembelajaran kanak-kanak. Ini diikuti oleh hanya 2.0% (n=4) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamanan penting dalam pembelajaran kanak-kanak.

Jadual 4.17

Kepentingan pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya dalam pembelajaran kanak-kanak (Item C3)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	9	4.5
Setuju	139	69.5
Sangat Setuju	52	26.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.17 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya penting dalam pembelajaran kanak-kanak. Majoriti responden iaitu sebanyak 69.5% (n=139) responden menyatakan mereka setuju bahawa pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya penting dalam pembelajaran kanak-kanak. Manakala sebanyak 26.0% (n=52) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju bahawa pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya penting dalam pembelajaran kanak-kanak. Ini diikuti oleh hanya 4.5% (n=9) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya penting dalam pembelajaran kanak-kanak.

Jadual 4.18

Keentingan pengetahuan dalam membina kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah (Item C4)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	6	3.0
Setuju	136	68.0
Sangat Setuju	58	29.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.18 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pengetahuan penting dalam membina kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Majoriti responden iaitu sebanyak 68.0% (n=136) responden menyatakan mereka setuju bahawa pengetahuan penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Manakala sebanyak 29.0% (n=58) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju bahawa pengetahuan penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Ini diikuti oleh hanya 3.0% (n=6) responden sahaja

yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pengetahuan penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah.

Jadual 4.19

Kepentingan kemahiran dalam membina kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah (Item C5)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	4	2.0
Setuju	128	64.0
Sangat Setuju	68	34.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.19 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa kemahiran penting dalam membina kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Majoriti responden iaitu sebanyak 64.0% (n=128) responden menyatakan mereka setuju bahawa kemahiran penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Manakala sebanyak 34.0% (n=68) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju bahawa kemahiran penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Ini diikuti oleh hanya 2.0% (n=4) responden lagi yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa kemahiran penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah.

Jadual 4.20

Kepentingan nilai dalam membina kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah (Item C6)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	7	3.5
Setuju	127	63.5
Sangat Setuju	66	33.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.20 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa nilai penting dalam membina kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Majoriti responden iaitu sebanyak 63.5% (n=127) responden menyatakan mereka setuju bahawa nilai penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Manakala sebanyak 33.0% (n=66) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju bahawa nilai penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Ini diikuti oleh hanya 3.5% (n=7) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa nilai penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah.

Jadual 4.21

Kepentingan sikap dalam membina kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah (Item C7)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	9	4.5
Setuju	123	61.5
Sangat Setuju	68	34.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.21 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa sikap penting dalam membina kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Majoriti responden iaitu sebanyak 61.5% (n=123) responden menyatakan mereka setuju bahawa sikap penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Manakala sebanyak 34.0% (n=68) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju bahawa sikap penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Ini diikuti oleh hanya 4.5% (n=9) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa sikap penting dalam pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah.

Jadual 4.22

Kefahaman tentang budaya keamanan dan tiada keganasan perlu diterap dalam diri kanak-kanak prasekolah (Item C8)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	7	3.5
Setuju	116	58.0
Sangat Setuju	77	38.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.22 menunjukkan tahap kefahaman responden bahawa budaya keamanan dan tiada keganasan perlu diterapkan dalam diri kanak-kanak prasekolah. Majoriti responden iaitu sebanyak 58.0% (n=116) responden menyatakan mereka setuju dan faham bahawa budaya keamanan dan tiada keganasan perlu diterapkan dalam diri kanak-kanak. Manakala sebanyak 38.5% (n=77) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju dan sangat faham bahawa budaya keamanan dan tiada keganasan perlu diterapkan dalam diri kanak-kanak. Ini diikuti oleh hanya 3.5% (n=7) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju dan kurang faham bahawa budaya keamanan dan tiada keganasan perlu diterapkan dalam diri kanak-kanak.

Jadual 4.23

Pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya boleh menyediakan kanak-kanak yang aman dan seimbang (Item C9)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	9	4.5
Setuju	141	70.5
Sangat Setuju	50	25.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.23 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya menyediakan kanak-kanak yang aman dan seimbang pada masa akan datang. Majoriti responden iaitu sebanyak 70.5% (n=141) responden menyatakan mereka setuju bahawa pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya menyediakan kanak-kanak yang aman dan seimbang. Manakala sebanyak 25.0% (n=50) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju bahawa pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya menyediakan kanak-kanak yang aman dan seimbang. Ini diikuti oleh hanya 4.5% (n=9) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya menyediakan kanak-kanak yang aman dan seimbang.

Jadual 4.24

Konsep keamanan perlu diterapkan dari usia muda (Item C10)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	6	3.0
Setuju	119	59.5
Sangat Setuju	75	37.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.24 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa konsep keamanan perlu diterapkan dari usia muda. Majoriti responden iaitu sebanyak 59.5% (n=119) responden telah menyatakan mereka setuju bahawa konsep keamanan perlu diterapkan dari usia muda. Manakala sebanyak 37.5% (n=75) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju bahawa konsep keamanan perlu diterapkan dari usia muda. Ini diikuti oleh hanya 3.0% (n=6) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa konsep keamanan perlu diterapkan dari usia muda.

Jadual 4.25

Kemahiran untuk keamanan hanya boleh dipelajari dan disempurnakan melalui amalan (Item C11)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	6	3.0
Setuju	131	65.5
Sangat Setuju	63	31.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.25 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa kemahiran untuk keamanan hanya boleh dipelajari dan disempurnakan melalui amalan. Majoriti responden iaitu sebanyak 65.5% (n=131) responden telah menyatakan mereka setuju bahawa kemahiran untuk keamanan hanya boleh dipelajari dan disempurnakan melalui amalan. Manakala sebanyak 31.5% (n=63) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju bahawa kemahiran untuk keamanan hanya boleh dipelajari dan disempurnakan melalui amalan. Ini diikuti oleh hanya 3.0% (n=6) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa kemahiran untuk keamanan hanya boleh dipelajari dan disempurnakan melalui amalan.

Jadual 4.26

Pendidikan keamanan merupakan pembelajaran seumur hidup dan perlu bermula dari kanak-kanak (Item C12)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	6	3.0
Setuju	131	65.5
Sangat Setuju	63	31.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.26 menunjukkan tahap persetujuan responden terhadap pernyataan pendidikan keamanan merupakan pembelajaran seumur hidup dan perlu bermula dari kanak-kanak. Majoriti responden iaitu sebanyak 65.5% (n=131) responden menyatakan mereka setuju dengan pernyataan berkenaan. Manakala sebanyak 31.5% (n=63) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju dan diikuti oleh hanya 3.0% (n=6) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamanan merupakan pembelajaran seumur hidup dan perlu bermula dari kanak-kanak.

Jadual 4.27

Pendidikan keamanan perlu berasaskan pelbagai budaya dalam konteks Negara Malaysia yang berbilang kaum (Item C13)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	4	2.0
Kurang Setuju	9	4.5
Setuju	131	65.5
Sangat Setuju	56	28.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.27 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan perlu berasaskan pelbagai budaya dalam konteks negara Malaysia yang berbilang kaum. Majoriti responden iaitu sebanyak 65.5% (n=131) responden telah menyatakan mereka setuju dengan pernyataan berkenaan. Manakala sebanyak 28.0% (n=56) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju, 4.5% (n=9) responden menyatakan memilih kurang setuju dan diikuti oleh hanya 2.0% (n=4) responden sahaja yang menyatakan mereka tidak setuju bahawa pendidikan keamanan perlu berasaskan pelbagai budaya dalam konteks negara Malaysia yang berbilang kaum.

Jadual 4.28

Pendidikan keamanan sebagai proses menggalakkan pengetahuan, kemahiran, sikap dan nilai dalam diri kanak-kanak (Item C14)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	4	2.0
Kurang Setuju	9	4.5
Setuju	147	73.5
Sangat Setuju	40	20.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.28 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan sebagai proses menggalakkan pengetahuan, kemahiran, sikap dan nilai dalam diri kanak-kanak. Majoriti responden iaitu sebanyak 73.5% (n=147) responden menyatakan mereka setuju dengan pernyataan yang diberikan. Manakala sebanyak 20.0% (n=40) responden menyatakan mereka sangat setuju, 4.5% (n=9) responden lagi menyatakan mereka kurang setuju dan diikuti oleh hanya 2.0% (n=4) yang menyatakan mereka tidak setuju bahawa pendidikan keamanan sebagai proses menggalakkan pengetahuan, kemahiran, sikap dan nilai dalam diri kanak-kanak.

Jadual 4.29

Konsep keamanan perlu diterapkan melalui pendidikan (Item C15)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	6	3.0
Setuju	137	68.5
Sangat Setuju	57	28.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.29 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa konsep keamanan perlu diterapkan melalui pendidikan. Majoriti responden iaitu sebanyak 68.5% (n=137) responden menyatakan mereka setuju bahawa konsep keamanan perlu diterapkan melalui pendidikan. Manakala sebanyak 28.5% (n=57) responden

lagi menyatakan mereka sangat setuju dengan pernyataan yang diberikan. Ini diikuti oleh hanya 3.0% (n=6) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa konsep keamanan perlu diterapkan melalui pendidikan.

Jadual 4.30

Konsep keamanan di Malaysia perlu berasaskan pelbagai budaya (Item C16)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	11	5.5
Setuju	145	72.5
Sangat Setuju	44	22.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.30 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa konsep keamanan di Malaysia perlu berasaskan pelbagai budaya. Majoriti responden iaitu sebanyak 72.5% (n=145) responden telah menyatakan mereka setuju dengan pernyataan yang diberikan. Manakala sebanyak 22.0% (n=44) responden lagi menyatakan sangat setuju dan diikuti oleh 5.5% (n=11) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa konsep keamanan di Malaysia perlu berasaskan pelbagai budaya.

Jadual 4.31

Pengetahuan tentang keamanan dapat mengembangkan kemahiran berfikir secara kritikal, analitikal dan analogikal (Item C17)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	7	3.5
Setuju	135	67.5
Sangat Setuju	58	29.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.31 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pengetahuan tentang keamanan dapat mengembangkan kemahiran berfikir secara kritikal, analitikal dan analogikal. Majoriti responden iaitu sebanyak 67.5% (n=135) responden menyatakan mereka setuju dengan pernyataan yang diberikan. Manakala sebanyak 29.0% (n=58) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju dan diikuti oleh hanya 3.5% (n=7) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju dengan pernyataan pengetahuan tentang keamanan dapat mengembangkan kemahiran berfikir secara kritikal, analitikal dan analogikal.

Jadual 4.32

Pendidikan keamanan dapat menyediakan kanak-kanak yang seimbang (Item C18)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	4	2.0
Setuju	134	67.0
Sangat Setuju	62	31.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.32 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamana dapat menyediakan kanak-kanak yang seimbang. Majoriti responden iaitu sebanyak 67.0% (n=134) responden menyatakan mereka setuju dengan pernyataan yang diberikan. Manakala sebanyak 31.0% (n=62) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju dan diikuti oleh hanya 2.0% (n=4) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamana dapat menyediakan kanak-kanak yang seimbang.

Jadual 4.33

Pendidikan keamanan dapat membina kemahiran sosial yang positif (Item C19)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	4	2.0
Setuju	140	70.0
Sangat Setuju	56	28.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.33 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan dapat membina kemahiran sosial yang positif. Majoriti responden iaitu sebanyak 70.0% (n=140) responden telah menyatakan mereka setuju dengan pernyataan berikut. Manakala sebanyak 28.0% (n=56) respond lagi menyatakan mereka sangat setuju dan diikuti oleh hanya 2.0% (n=4) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamanan dapat membina kemahiran sosial yang positif.

Jadual 4.34

Pendidikan keamanan dapat memupuk keupayaan peningkatan peribadi dan masyarakat masa depan (Item C20)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	6	3.0
Setuju	133	66.5
Sangat Setuju	61	30.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.34 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan dapat memupuk keupayaan peningkatan peribadi dan masyarakat masa depan. Majoriti responden iaitu sebanyak 66.5% (n=133) responden telah menyatakan mereka setuju dengan pernyataan berikut. Manakala sebanyak 30.5% (n=61) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju dan diikuti oleh hanya 3.0%

(n=6) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamanan dapat memupuk keupayaan peningkatan peribadi dan masyarakat masa depan

Jadual 4.35

Pendidikan keamanan harus menjadi tunjang untuk meningkatkan hubungan manusia (Item C21)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	9	4.5
Setuju	149	74.5
Sangat Setuju	42	21.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.35 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan harus menjadi tunjang untuk meningkatkan hubungan manusia. Majoriti responden iaitu sebanyak 74.5% (n=149) responden telah menyatakan mereka setuju dengan pernyataan berikut. Manakala sebanyak 21.0% (n=42) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju dengan pernyataan. Ini diikuti oleh hanya 4.5% (n=9) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamanan harus menjadi tunjang untuk meningkatkan hubungan manusia.

Jadual 4.36

Pendidikan keamanan di peringkat prasekolah dapat melahirkan masa depan yang selamat dan makmur (Item C22)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	6	3.0
Setuju	119	59.5
Sangat Setuju	75	37.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.36 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan di peringkat prasekolah dapat melahirkan masa depan yang selamat dan makmur. Majoriti responden iaitu sebanyak 59.5% (n=119) responden menyatakan mereka setuju dengan pernyataan. Manakala sebanyak 37.5% (n=75) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju dengan pernyataan. Ini diikuti oleh hanya 3.0% (n=6) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamanan di peringkat prasekolah dapat melahirkan masa depan yang selamat dan makmur.

Jadual 4.37

Pendidikan keamanan dalam bilik darjah dapat melengkapkan kanak-kanak dengan pengetahuan dan sikap yang diperlukan (Item C23)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	4	2.0
Setuju	149	74.5
Sangat Setuju	47	23.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.37 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan dalam bilik darjah dapat melengkapkan kanak-kanak dengan pengetahuan dan sikap yang diperlukan. Majoriti responden iaitu sebanyak 74.5% (n=149) responden telah menyatakan mereka setuju dengan pernyataan yang diberikan. Manakala sebanyak 23.5% (n=47) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju dengan pernyataan yang dikemukakan. Ini diikuti oleh hanya 2.0% (n=4) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamanan dalam bilik darjah dapat melengkapkan kanak-kanak dengan pengetahuan dan sikap yang diperlukan.

Jadual 4.38

Pendidikan keamanan dapat meningkatkan kesejahteraan sosial terutamanya yang melibatkan pelbagai budaya (Item C24)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	4	2.0
Setuju	145	72.5
Sangat Setuju	51	25.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.38 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan dapat meningkatkan kesejahteraan sosial terutamanya yang melibatkan pelbagai budaya. Majoriti responden iaitu sebanyak 72.5% (n=145) responden menyatakan mereka setuju bahawa pendidikan keamanan dapat meningkatkan kesejahteraan sosial terutamanya yang melibatkan pelbagai budaya. Manakala sebanyak 25.5% (n=51) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju dengan pernyataan berikut. Ini diikuti oleh hanya 2.0% (n=4) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamanan dapat meningkatkan kesejahteraan sosial terutamanya yang melibatkan pelbagai budaya.

Jadual 4.39 :

Kefahaman tentang pendidikan keamanan untuk menghasilkan sifat saling kebergantungan antara manusia dan alam semula jadi (Item C25)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	7	3.5
Setuju	149	74.5
Sangat Setuju	44	22.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.39 menunjukkan tahap kefahaman responden tentang peranan pendidikan keamanan untuk menghasilkan sifat saling kebergantungan antara manusia dan alam semula jadi. Majoriti responden iaitu sebanyak 74.5% (n=149) responden telah menyatakan mereka setuju dan faham dengan pernyataan yang diberikan. Manakala sebanyak 22.0% (n=44) responden lagi menyatakan mereka sangat setuju dan sangat faham dengan pernyataan yang diberikan. Ini diikuti oleh hanya 3.5% (n=7) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju tentang kefahaman peranan pendidikan keamanan untuk menghasilkan sifat saling kebergantungan antara manusia dan alam semula jadi.

Jadual 4.40

Pendidikan keamanan dapat memulihkan masyarakat (Item C26)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	4	2.0
Kurang Setuju	4	2.0
Setuju	144	72.0
Sangat Setuju	48	24.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.40 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan dapat memulihkan masyarakat. Majoriti responden iaitu sebanyak 72.0% (n=144) responden telah menyatakan mereka setuju bahawa pendidikan keamanan dapat memulihkan masyarakat. Manakala sebanyak 24.0% (n=48) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju bahawa pendidikan keamanan dapat memulihkan masyarakat. Ini diikuti oleh masing-masing hanya 2.0% (n=4) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju dan tidak setuju bahawa pendidikan keamanan dapat memulihkan masyarakat.

Jadual 4.41

Pendidikan keamanan adalah paling berkesan apabila kemahiran keamanan dan penyelesaian konflik dipelajari secara aktif dan dimodelkan dalam persekitaran prasekolah (Item C27)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	4	2.0
Setuju	152	76.0
Sangat Setuju	44	22.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.41 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa pendidikan keamanan adalah paling berkesan apabila kemahiran keamanan dan penyelesaian konflik dipelajari secara aktif dan dimodelkan dalam persekitaran prasekolah. Majoriti responden iaitu sebanyak 76.0% (n=152) responden telah menyatakan mereka setuju dengan pernyataan yang diberikan. Manakala sebanyak 22.0% (n=44) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju. Ini diikuti oleh hanya 2.0% (n=4) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju bahawa pendidikan keamanan adalah paling berkesan apabila kemahiran keamanan dan penyelesaian konflik dipelajari secara aktif dan dimodelkan dalam persekitaran prasekolah.

Jadual 4.42

Kepentingan peranan guru dalam mencapai nilai-nilai keamanan (Item C28)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	6	3.0
Setuju	135	67.5
Sangat Setuju	59	29.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.42 menunjukkan tahap persetujuan responden tentang kepentingan peranan guru dalam mencapai nilai-nilai keamanan. Majoriti responden iaitu sebanyak 67.5% (n=135) responden menyatakan mereka setuju guru memainkan peranan penting dalam mencapai nilai-nilai keamanan. Manakala sebanyak 29.5% (n=59) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju dengan pernyataan yang dikemukakan. Ini diikuti oleh hanya 3.0% (n=6) responden sahaja yang menyatakan mereka kurang setuju tentang kepentingan peranan guru dalam mencapai nilai-nilai keamanan.

Jadual 4.43

Guru berupaya untuk memupuk interaksi sosial yang positif dalam kalangan kanak-kanak (Item C29)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	0	0.0
Kurang Setuju	6	3.0
Setuju	123	61.5
Sangat Setuju	71	35.5
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.43 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa guru berupaya untuk memupuk interaksi sosial yang positif dalam kalangan kanak-kanak. Majoriti responden iaitu sebanyak 61.5% (n=123) responden telah menyatakan mereka setuju bahawa guru berupaya untuk memupuk interaksi sosial yang positif dalam kalangan kanak-kanak. Manakala sebanyak 35.5% (n=71) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju bahawa guru berupaya untuk memupuk interaksi sosial yang positif dalam kalangan kanak-kanak. Ini diikuti oleh hanya 3.0% (n=6) responden sahaja yang telah menyatakan mereka kurang setuju bahawa guru berupaya untuk memupuk interaksi sosial yang positif dalam kalangan kanak-kanak.

Jadual 4.44

Guru merupakan individu yang bertanggungjawab bagi membantu mencapai objektif pendidikan keamanan kanak-kanak prasekolah selain ibu bapa (Item C30)

ITEM	JUMLAH (n)	PERATUS (%)
Sangat Tidak Setuju	0	0.0
Tidak Setuju	2	1.0
Kurang Setuju	7	3.5
Setuju	131	65.5
Sangat Setuju	60	30.0
Jumlah	200	100.0

Jadual 4.44 menunjukkan tahap persetujuan responden bahawa guru merupakan individu yang bertanggungjawab bagi membantu mencapai objektif pendidikan keamanan kanak-kanak prasekolah selain ibu bapa. Majoriti responden iaitu sebanyak 65.5% (n=131) responden telah menyatakan mereka setuju dengan pernyataan. Manakala sebanyak 30.0% (n=60) responden lagi telah menyatakan mereka sangat setuju dengan pernyataan yang diberikan. Ini diikuti oleh 3.5% (n=7) responden yang menyatakan mereka kurang setuju dan hanya 1.0% (n=2) responden sahaja yang tidak bersetuju bahawa guru merupakan individu yang bertanggungjawab bagi membantu mencapai objektif pendidikan keamanan kanak-kanak prasekolah selain ibu bapa.

Jadual 4.45

Min Keseluruhan Konstruk Keperluan Isi Kandungan

	FREKUENSI (N)	MIN	SISIHAN PIAWAI
Kandungan	200	4.2480	0.3427

Jadual 4.45 menunjukkan nilai min bagi keseluruhan konstruk keperluan isi kandungan dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Nilai min yang diperolehi adalah 4.2480. Ini menunjukkan bahawa responden memilih untuk sangat setuju dengan keperluan isi kandungan. Ini kerana tahap persetujuan keperluan

kepada isi kandungan kurikulum berada dalam julat di antara setuju dan sangat setuju. Jelas menunjukkan bahawa isi kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah perlu dibina bagi melengkapkan lagi panduan dan bimbingan dalam pengajaran guru bagi menjadikan kanak-kanak individu yang aman dan seimbang.

Rumusan

Secara keseluruhan, bab ini telah memperjelaskan hasil dapatan kajian fasa analisis keperluan yang telah dijalankan. Seperti yang dinyatakan di awal bab tadi, analisis keperluan merupakan fasa pertama dalam kajian ini. Berdasarkan kepada persoalan kajian fasa ini yang telah diwujudkan di awal kajian, dapatan menunjukkan terdapat keperluan dari aspek panduan, bimbingan dan proses dalam membantu guru prasekolah menerapkan pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Oleh yang demikian, dapat disimpulkan bahawa guru sangat bersetuju agar dibina satu Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.

Seterusnya, dapatan kajian ini juga telah memperlihatkan tahap persetujuan guru berkaitan isi kandungan yang perlu dimasukkan dalam kandungan kurikulum yang akan dibina. Bagi menjawab persoalan ini, sebanyak 30 item berkaitan isi kandungan telah dikemukakan berdasarkan kepada kajian literatur daripada tokoh-tokoh seperti yang telah dibincangkan dalam bab metodologi (bab 3). Secara keseluruhannya, guru bersetuju dengan kesemua item yang dikemukakan untuk dijadikan sebagai panduan kepada pembinaan isi kandungan kurikulum yang dibina.

Oleh yang demikian, berdasarkan kepada hasil dapatan kajian fasa analisis keperluan ini telah dijadikan panduan untuk fasa reka bentuk dan pembinaan (fasa 2) Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Bab seterusnya akan membentangkan hasil dapatan kajian bagi fasa reka bentuk dan pembinaan model.

Universiti Malaya

BAB 5 DAPATAN FASA DUA : REKA BENTUK DAN PEMBINAAN

MODEL

Pengenalan

Bab ini akan membentangkan hasil dapatan bagi fasa reka bentuk dan pembinaan model. Fasa ini merupakan fasa yang paling penting dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Pembentukan fasa ini adalah kesinambungan daripada dapatan yang diperolehi dalam fasa analisis keperluan (fasa satu). Dapatan analisis keperluan yang lepas telah jelas menunjukkan bahawa terdapatnya keperluan dalam pembinaan model kandungan kurikulum pendidikan keamanan. Oleh yang demikian, fasa kedua diwujudkan bagi memenuhi keperluan berkenaan. Hasil dapatan yang akan dibentangkan dalam fasa ini adalah merupakan hasil temu bual penyelidik dengan pakar bidang yang telah dipilih bagi mendapatkan senarai awal elemen pendidikan keamanan untuk dibincangkan dalam *Nominal Group Technique* (NGT). Seterusnya, akan turut dilaporkan dapatan yang diperolehi hasil daripada perbincangan dan pandangan pakar bidang yang telah dipilih bagi menentukan elemen pendidikan keamanan sebenar yang perlu dimasukkan ke dalam model yang akan dibina berdasarkan NGT dan *Interpretive Structural Modeling* (ISM). Hasil dapatan yang dibentangkan adalah bagi menjawab persoalan kajian berikut:

1. Apakah elemen yang sesuai bagi pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah pada pandangan pakar?

2. Bagaimanakah reka bentuk yang sesuai bagi pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah berdasarkan pandangan pakar?

Dapatan temu bual dan dapatan langkah 1 dalam dapatan pembinaan adalah merupakan jawapan bagi persoalan kajian fasa reka bentuk dan pembinaan yang pertama. Manakala persoalan kajian kedua dijawab berdasarkan hasil dapatan yang diperolehi daripada langkah 2 hingga 9 dalam dapatan pembinaan.

Dapatan Temu Bual

Dapatan temu bual ini merupakan hasil daripada temu bual yang telah dijalankan bersama enam (6) orang pakar bidang yang telah dipilih bagi mendapatkan senarai awal elemen pendidikan keamanan yang perlu dimasukkan ke dalam kandungan kurikulum pendidikan keamanan. Pemilihan pakar bagi kaedah ini telah ditentukan berdasarkan kriteria seperti yang telah dinyatakan dalam bab metodologi (bab 3). Kaedah ini dipilih bagi mengukuhkan lagi elemen yang telah diperolehi daripada kajian terdahulu. Senarai awal ini akan dijadikan sebagai panduan dalam penentuan elemen semasa proses pembinaan model berlangsung. Temu bual dianalisis menggunakan kaedah tematik induktif.

Sebanyak 61 elemen telah diperolehi daripada kajian terdahulu. Elemen ini disenaraikan bagi memudahkan perbincangan bersama pakar dalam sesi temu bual.

Senarai 61 elemen adalah seperti berikut:

1. Mengelak konflik
2. Mengelak keganasan
3. Menyelesaikan konflik dengan aman
4. Mewujudkan keadaan kondusif kepada keamanan

5. Demokrasi
6. Autokrasi
7. Persamaan dan kepelbagaian
8. Kesaksamaan dan keadilan
9. Kemahiran berfikir secara kritikal, analitikal dan analogical
10. Mengurangkan kecenderungan kepada keganasan
11. Menghormati hak asasi manusia
12. Menghayati keamanan
13. Menghormati
14. Bertolak-ansur
15. Kebersamaan
16. Bekerjasama
17. Memikul tanggungjawab sendiri
18. Meningkatkan kesejahteraan sosial
19. Mengkaji cara membina masa depan yang adil dan mampan
20. Menghargai sesame manusia
21. Menghargai alam semula jadi
22. Menginsankan pengajaran dan pembelajaran
23. Memudahkan pembangunan manusia
24. Menangani ketiadaan keperikemanusiaan
25. Mengatasi perasaan tidak berkuasa
26. Menghadapi kebimbangan terhadap keganasan
27. Meningkatkan kesedaran mengenai hal ehwal awam
28. Melatih sifat kepimpinan
29. Memupuk interaksi sosial yang positif

30. Mewujudkan dan mengekalkan hubungan kerjasama positif bersama keluarga dan masyarakat
31. Menyediakan peluang maksimum untk bersuara
32. Berfikir tentang kehidupan orang lain
33. Mendengar daripada orang lain
34. Memahami perasaan orang lain
35. Mengambil tindakan tanpa keganasan
36. Melepaskan kemarahan tanpa pergaduhan
37. Membangunkan kemahiran sosial
38. Bekerjasama
39. Tolong-menolong
40. Berunding
41. Memupuk kepercayaan
42. Memupuk perpaduan
43. Menghormati diri sendiri dan orang lain
44. Menghargai persamaan dan perbezaan orang lain
45. Menghargai persamaan dan perbezaan dalam kepelbagaian budaya
46. Kesedaran diri
47. Cinta kepada alam sekitar
48. Kesedaran global
49. Menikmati kehidupan
50. Berkongsi perasaan, maklumat dan pengalaman
51. Memupuk rasa penguasaan dan kawalan
52. Membantu perkembangan dan konsep idea
53. Kemahiran belajar dalam kumpulan

54. Mengembangkan kemahiran sosial
55. Mewujudkan imej sendiri yang positif
56. Mencintai dan menghargai diri sendiri
57. Memahami nilai diri seseorang
58. Semangat jati diri dan identiti yang positif
59. Boleh berdikari
60. Menghadapi ketidakadilan
61. Menggalakkan pembelajaran “sebenar”

Setelah tamat sesi temu bual bersama kesemua 6 pakar berkenaan, satu senarai awal elemen telah dikeluarkan. Senarai ini mengandungi 26 elemen yang dirasakan sesuai dan perlu dimasukkan ke dalam pembinaan model kandungan kurikulum pendidikan keamanan. Berdasarkan 61 elemen yang telah dibentangkan kepada keseluruhan pakar yang terlibat dalam proses temu bual, terdapat elemen yang dirasakan tidak sesuai bagi pembinaan model dan terdapat elemen yang perlu digabungkan sehingga menjadikan hanya 26 elemen yang diperolehi di akhir proses. Beberapa petikan daripada proses temu bual berkaitan senarai elemen adalah seperti berikut:

“Elemen yang disenaraikan terlalu banyak. Mungkin terdapat beberapa elemen yang boleh digabungkan dan dibuang kerana ada yang hampir sama.”

(Pakar temu bual 1, 3, 4, dan 5)

“Elemen 1 dan 2 boleh digabungkan kerana maksud yang disampaikan adalah sama”

(Pakar 4)

“Elemen 61 boleh dikeluarkan kerana kurang bersesuaian”

(Pakar 2)

Senarai awal elemen berkenaan adalah seperti berikut:

1. Mengetahui konsep kesedaran keamanan sendiri.
2. Memahami keperluan keamanan masyarakat dan memahami kesedaran terhadap orang lain.
3. Memahami keperluan keamanan alam sekitar dan konsep cinta kepada alam.
4. Memahami keperluan keamanan pelbagai budaya dan kesedaran global.
5. Memahami konsep penyelesaian masalah dan penyelesaian konflik.
6. Menguasai kemahiran memikul tanggungjawab.
7. Mencintai dan menghargai diri sendiri.
8. Mewujudkan imej sendiri yang positif.
9. Memupuk semangat jati diri dan identiti yang positif.
10. Menilai persamaan dan kepelbagaian.
11. Menghargai dan memahami perasaan orang lain.
12. Berkongsi perasaan, maklumat dan pengalaman.
13. Memahami nilai diri seseorang.
14. Meningkatkan kesedaran mengenai hal ehwal awam.
15. Menghargai dan memelihara alam semula jadi.
16. Memelihara kesejahteraan dan kesedaran global.
17. Menyemai sifat kesaksamaan dan keadilan.
18. Berfikir tentang kehidupan orang lain.
19. Menggemari keadaan kondusif yang membawa kepada keamanan.
20. Mencipta masa depan yang adil.
21. Menyelesaikan sebarang konflik dengan aman.

22. Kasih-sayang
23. Tolong-menolong
24. Amanah
25. Keadilan
26. Kebaikan bersama

Senarai ini kemudiannya dibawa untuk proses NGT yang mana ini merupakan langkah pertama dalam fasa pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Senarai ini akan dibincangkan oleh lapan (8) orang pakar bidang yang telah dipilih mengikut kriteria yang telah ditetapkan dalam bab metodologi (bab 3).

Dapatan Fasa Pembinaan

Dapatan fasa pembinaan ini dibahagikan kepada enam (6) bahagian iaitu dapatan langkah 1, dapatan langkah 2, dapatan langkah 3 dan 4, dapatan langkah 5 dan 6, dapatan langkah 7 serta dapatan langkah 8 dan 9.

Dapatan Langkah 1 : Keputusan daripada *Modified Nominal Group Techniques* (NGT). NGT merupakan proses perbincangan bagi mencapai persetujuan tentang elemen yang perlu dimasukkan dalam Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Proses perbincangan pakar ini yang berdasarkan kepada senarai awal 26 elemen yang telah diperolehi melalui kaedah temu bual bersama pakar serta daripada kajian terdahulu dikenali sebagai *Modified Nominal Group Techniques*. Pakar yang terlibat dalam proses ini perlu berbincang dan menyatakan pendapat sama ada elemen yang telah disenaraikan perlu dikekalkan, dibuang atau ditambah. Keputusan

yang diperolehi di akhir sesi proses ini dapat mengukuhkan lagi senarai elemen yang diperlukan dalam pembinaan model. Berdasarkan hasil perbincangan dalam sesi NGT, jumlah elemen yang perlu dimasukkan ke dalam model kandungan kurikulum masih sama iaitu 26 elemen. Namun begitu, terdapat perubahan dalam senarai elemen awal yang dikemukakan. Senarai elemen yang dihasilkan selepas sesi NGT ialah seperti berikut:

1. Mengetahui konsep kesedaran keamanan sendiri (kawalan sendiri)
2. Mengetahui keperluan keamanan persekitaran (komuniti, keluarga & rakan sebaya)
3. Mengetahui keperluan keamanan mencintai alam sekitar
4. Mengetahui keperluan keamanan pelbagai budaya dan kesedaran global
5. Mengetahui konsep penyelesaian masalah diri dan rakan
6. Berupaya memikul tanggungjawab
7. Menghargai diri sendiri
8. Menonjolkan imej sendiri yang positif
9. Membina etos bangsa (semangat jati diri dan identiti yang positif)
10. Menghormati persamaan dan perbezaan
11. Menghargai dan memahami perasaan orang lain
12. Berupaya untuk berkongsi perasaan, maklumat dan pengalaman
13. Memahami nilai peribadi seseorang
14. Meningkatkan kesedaran mengenai hal ehwal awam
15. Menghargai alam semula jadi
16. Menunjukkan keprihatinan kesedaran keamanan sejagat
17. Menyemai nilai kesaksamaan dan keadilan
18. Mengambil berat tentang kehidupan orang lain

19. Menggemari persekitaran kondusif yang membawa kepada keamanan
20. Menginginkan masa depan yang aman
21. Menyelesaikan sebarang konflik secara aman
22. Menerapkan konsep ketuhanan dalam kehidupan
23. Memupuk perasaan kasih-sayang
24. Membentuk sikap tolong-menolong
25. Memupuk sifat amanah
26. Memupuk semangat toleransi

Di akhir proses ini, pakar diberi satu soal selidik bagi tujuan pengundian. Sesi undian ini bukanlah bertujuan untuk menyingkirkan mana-mana elemen yang telah disenaraikan berikutan semua elemen berkenaan telah diterima atas persetujuan kesemua pakar yang hadir. Pengundian ini bertujuan untuk menetapkan kedudukan bagi setiap elemen berdasarkan kepada keutamaan yang telah diberikan oleh pakar secara individu melalui soal selidik berkenaan. Setiap aktiviti pembelajaran tersebut telah diundi berdasarkan skala 1 hingga 5.

Jadual 5.1 menunjukkan keutamaan setiap elemen berdasarkan kepada keputusan undian pakar secara individu.

Jadual 5.1

Kedudukan dan keutamaan elemen berdasarkan NGT

NO.	ELEMEN	P	P	P	P	P	P	P	P	JUM.	KEUTAMAAN
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1	Mengetahui konsep kesedaran keamanan sendiri (kawalan diri)	4	5	5	5	5	5	5	5	39	2
2	Mengetahui keperluan keamanan persekitaran (komuniti, keluarga & rakan sebaya)	5	5	5	5	5	5	5	5	40	1
3	Mengetahui keperluan keamanan	4	5	4	5	5	5	5	5	38	3

NO.	ELEMEN	P	P	P	P	P	P	P	P	JUM.	KEUTAMAAN
		1	2	3	4	5	6	7	8		
	mencintai alam sekitar										
4	Mengetahui keperluan keamanan pelbagai budaya dan kesedaran global	5	4	5	4	4	5	5	5	37	4
5	Mengetahui konsep penyelesaian masalah diri dan rakan	3	5	3	5	5	4	5	5	35	6
6	Berupaya memikul tanggungjawab	4	5	4	5	4	3	5	5	35	6
7	Menghargai diri sendiri	3	5	5	5	5	4	5	5	37	4
8	Menonjolkan imej sendiri yang positif	5	5	4	5	5	5	5	5	39	2
9	Membina etos bangsa (semangat jati diri dan identiti yang positif)	5	5	5	3	4	5	5	5	37	4
10	Menghormati persamaan dan perbezaan	5	5	5	4	5	5	5	5	39	2
11	Menghargai dan memahami perasaan orang lain	5	5	5	5	5	2	5	5	37	4
12	Berupaya untuk berkongsi perasaan, maklumat dan pengalaman	2	5	4	5	4	2	5	5	32	7
13	Memahami nilai peribadi seseorang	3	4	5	5	3	5	5	5	35	6
14	Meningkatkan kesedaran mengenai hal ehwal awam	4	5	5	5	4	5	5	5	38	3
15	Menghargai alam semula jadi	4	5	4	5	5	5	5	5	38	3
16	Menunjukkan keprihatinan kesedaran keamanan sejagat	4	5	5	5	5	5	5	5	39	2
17	Menyemai nilai kesaksamaan dan keadilan	2	5	5	5	3	5	5	5	35	6
18	Mengambil berat tentang kehidupan orang lain	4	4	5	4	5	4	5	5	36	5
19	Menggemari persekitaran kondusif	4	5	4	5	5	5	5	5	38	3

NO.	ELEMEN	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	JUM.	KEUTAMAAN
20	yang membawa kepada keamanan Menginginkan masa depan yang aman	5	5	5	5	3	5	5	5	38	3
21	Menyelesaikan sebarang konflik secara aman	5	5	4	5	5	5	5	5	39	2
22	Menerapkan konsep ketuhanan dalam kehidupan	4	5	5	5	4	5	5	5	38	3
23	Memupuk perasaan kasih-sayang	5	5	5	5	5	5	5	5	40	1
24	Membentuk sikap tolong-menolong	4	5	4	5	5	5	5	5	38	3
25	Memupuk sifat amanah	5	5	4	5	5	5	5	5	39	2
26	Memupuk semangat toleransi	4	5	5	5	5	5	5	5	39	2

Nota : P = Pakar

Berdasarkan jadual 5.1, sebanyak 26 elemen yang telah dipersetujui oleh para pakar sebagai elemen yang diperlukan dalam pembinaan model kandungan kurikulum pendidikan keamanan. Jadual ini juga telah menunjukkan tahap keutamaan bagi setiap elemen berdasarkan jumlah undian skala yang diberikan oleh setiap pakar. Skala terendah yang diberikan oleh pakar ialah 2 iaitu tidak setuju manakala skala tertinggi yang diberikan ialah 5 iaitu sangat setuju.

Jadual 5.2 pula menunjukkan kedudukan yang telah diperolehi berdasarkan keutamaan dalam jadual 5.1. Kedudukan ditentukan berdasarkan keutamaan serta kedudukan terdahulu dalam senarai pengundian.

Jadual 5.2

Senarai elemen mengikut kedudukan

ELEMEN	KEDUDUKAN
Mengetahui keperluan keamanan persekitaran (komuniti, keluarga & rakan sebaya)	1
Memupuk perasaan kasih-sayang	2
Mengetahui konsep kesedaran keamanan sendiri (kawalan diri)	3
Menonjolkan imej sendiri yang positif	4
Menghormati persamaan dan perbezaan	5
Menunjukkan keprihatinan kesedaran keamanan sejagat	6
Menyelesaikan sebarang konflik secara aman	7
Memupuk sifat amanah	8
Memupuk semangat toleransi	9
Mengetahui keperluan keamanan mencintai alam sekitar	10
Meningkatkan kesedaran mengenai hal ehwal awam	11
Menghargai alam semula jadi	12
Menggemari persekitaran kondusif yang membawa kepada keamanan	13
Menginginkan masa depan yang aman	14
Menerapkan konsep ketuhanan dalam kehidupan	15
Membentuk sikap tolong-menolong	16
Mengetahui keperluan keamanan pelbagai budaya dan kesedaran global	17
Menghargai diri sendiri	18
Membina etos bangsa (semangat jati diri dan identiti yang positif)	19
Menghargai dan memahami perasaan orang lain	20
Mengambil berat tentang kehidupan orang lain	21
Mengetahui konsep penyelesaian masalah diri dan rakan	22
Berupaya memikul tanggungjawab	23
Memahami nilai peribadi seseorang	24
Menyemai nilai kesaksamaan dan keadilan	25
Berupaya untuk berkongsi perasaan, maklumat dan pengalaman	26

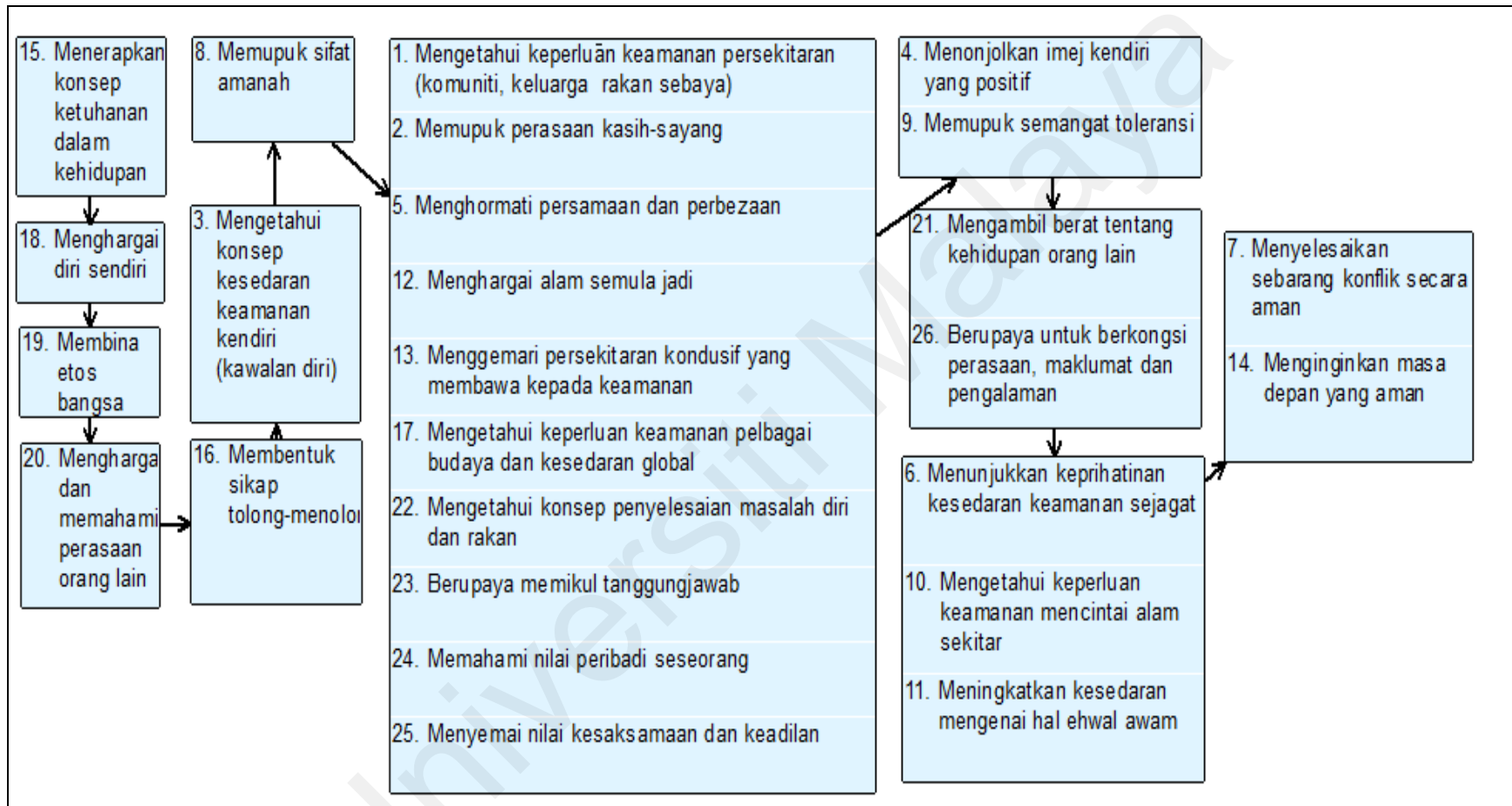
Semasa sesi ISM dijalankan, kesemua 26 elemen yang telah dipersetujui dimasukkan ke dalam perisian ISM mengikut kedudukan dalam jadual 5.2. Berdasarkan senarai kedudukan tersebut, elemen mengetahui keperluan keamanan persekitaran (komuniti, keluarga dan rakan sebaya) merupakan elemen yang telah mendapat kedudukan pertama. Menurut Janes (1988) dan Mohd Ridhuan (2014), elemen yang menjadi pilihan utama seharusnya menjadi pemimpin dalam gandingan pasangan elemen yang akan diundi dalam sesi ISM.

Dapatan Langkah 2 : Hubungan Frasa Kontekstual dan Frasa Perkaitan. Berdasarkan kepada tujuan pembinaan kandungan kurikulum pendidikan keamanan ini, para pakar telah sebulat suara bersetuju bahawa elemen yang telah disenaraikan akan disusun dengan melihat kepada keutamaan dan hubungan antara elemen tersebut. Oleh yang demikian, bagi memastikan elemen yang dipilih dapat disusun dengan tepat dan berkesan, maka elemen itu akan dihubungkan melalui pernyataan elemen „i“ LEBIH UTAMA DARIPADA elemen „j“ sebagai panduan kepada proses SSIM yang akan dijalankan. Dalam proses pembentukan hubungan dan perkaitan elemen tersebut, frasa „Bagi membina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah, elemen ...“ adalah merupakan frasa hubungan bagi kajian ini. Manakala frasa LEBIH UTAMA DARIPADA adalah frasa hubungan untuk mengaitkan elemen yang digunakan dalam pembinaan model ini.

Dapatan Langkah 3 dan 4 : Pembangunan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan. Tujuan utama langkah ini adalah untuk menumpukan kepada pembinaan model berdasarkan kepada keputusan yang telah dibuat oleh pakar terlibat berdasarkan kepada hubungan setiap elemen melalui teknik pasangan (*pair wise*) dengan dibantu oleh perisian ISM seperti yang telah diterangkan dalam bab metodologi (bab 3). Model yang terhasil menjadi panduan kepada pelaksanaan dan penerapan kandungan kurikulum pendidikan keamanan. Namun begitu, tumpuan model ini hanya memfokuskan kepada aspek elemen yang perlu dimasukkan ke dalam Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.

Berdasarkan kepada KSPK, konsep keamanan tidak diterapkan secara langsung dalam mana-mana tunjang. Maka pembinaan model ini boleh dijadikan sebagai panduan dalam menerapkan pengetahuan, nilai dan kemahiran keamanan dalam diri kanak-kanak prasekolah. Ini kerana asas kepada pembinaan model ini yang dibentuk berdasarkan kepada pandangan dan persetujuan sekumpulan pakar bidang yang dipilih berdasarkan kepada rangkaian jalinan hubungan elemen yang telah dipilih dalam model ini. Hubungan yang dibentuk antara elemen adalah berdasarkan kepada frasa kontekstual dan frasa perkaitan seperti yang telah diterangkan pada langkah 2 sebelum ini.

Oleh yang demikian, gabungan elemen yang telah dipilih melalui NGT pada langkah 1, hubungan frasa kontekstual dan frasa perkaitan pada langkah 2 dan proses ISM, maka model kandungan kurikulum pendidikan keamanan dapat dibangunkan melalui keputusan secara kolektif para pakar dengan dibantu oleh perisian komputer ISM seperti yang ditunjukkan dalam rajah 5.1.



Rajah 5.1 Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah Berdasarkan kepada *Interpretive Structural Modeling* (ISM)

Namun begitu, seperti yang telah dinyatakan dalam bab metodologi (bab 3), model ini bukanlah dianggap sebagai model muktamad, tetapi perlu diedarkan kepada semua pakar terlibat untuk diulas dan dibaiki sekiranya perlu seperti yang dibincangkan pada langkah 5 dan 6 fasa ini.

Dapatan Langkah 5 dan 6: Pembentangan dan Ulasan Semula Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan. Semasa proses ulasan berlangsung, pakar telah mencadangkan dua perubahan kecil yang perlu dilakukan bagi memantapkan lagi model yang dihasilkan. Perkara pertama yang telah dicadangkan ialah pembahagian fasa bagi memudahkan proses pelaksanaan model kelak. Model yang telah dihasilkan dibahagikan kepada empat fasa iaitu fasa kesedaran dalaman, fasa pemupukan personaliti, fasa perkembangan karakter dan fasa pembinaan tindakan. Fasa kesedaran dalaman mengandungi elemen yang perlu diterapkan terlebih dahulu dalam diri kanak-kanak bagi mewujudkan kesedaran tentang keamanan. Tanpa kesedaran tentang keamanan, kanak-kanak tidak dapat melihat sejauh mana kepentingan keamanan ini terhadap diri dan masa depan mereka. Fasa kesedaran dalaman terdiri daripada 6 elemen yang perlu diterapkan secara berturutan. Penerapan elemen secara berturutan adalah penting bagi mewujudkan tahap kesedaran yang tinggi dalam diri kanak-kanak di samping memperihalkan elemen yang lebih penting untuk diterapkan terlebih dahulu. Elemen berkenaan ialah elemen 15, 18, 19, 20, 16 dan 3.

Fasa kedua yang dicadangkan ialah fasa pemupukan personaliti. Personaliti adalah lambang kepada ciri-ciri tingkah-laku yang ada pada individu. Oleh yang demikian, fasa pemupukan personaliti adalah bagi memupuk ciri-ciri tingkah-laku yang aman dalam diri setiap kanak-kanak setelah melalui fasa kesedaran dalaman. Pemupukan ini penting bagi memastikan kanak-kanak yang telah mempunyai kesedaran dalaman menunjukkan kesedaran keamanan mereka melalui tingkah-laku dan perbuatan. Fasa ini terdiri daripada elemen 1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24 dan 25.

Fasa ketiga yang dicadangkan ialah fasa perkembangan karakter. Karakter merupakan tabiat atau kebiasaan. Pemilihan fasa ini berikutan kanak-kanak telah mempunyai kesedaran dalaman dan telah dipupuk dengan pemilihan ciri-ciri tingkah-laku aman, maka adalah penting bagi mereka untuk sentiasa mengamalkan ciri-ciri tingkah-laku aman ini walau di mana mereka berada dan dalam situasi apa yang mereka hadapi. Fasa ini terdiri daripada tiga kelompok elemen yang perlu dilakukan secara berturutan. Kelompok yang pertama terdiri daripada elemen 4 dan 9, kelompok kedua terdiri daripada elemen 21 dan 26 manakala kelompok ketiga terdiri daripada elemen 6, 10 dan 11.

Fasa terakhir yang dicadangkan oleh para pakar ialah fasa pembinaan tindakan. Oleh kerana karakter adalah sebuah sistem keyakinan dan kebiasaan yang mengarahkan tindakan seorang individu, maka fasa ini diwujudkan. Fasa ini adalah fasa yang memperlihatkan sama ada kanak-kanak ini benar-benar telah menguasai konsep keamanan atau tidak. Sekiranya kanak-kanak tidak dapat merealisasikan elemen yang terdapat dalam fasa ini, maka bererti kanak-kanak berkenaan masih belum betul-betul

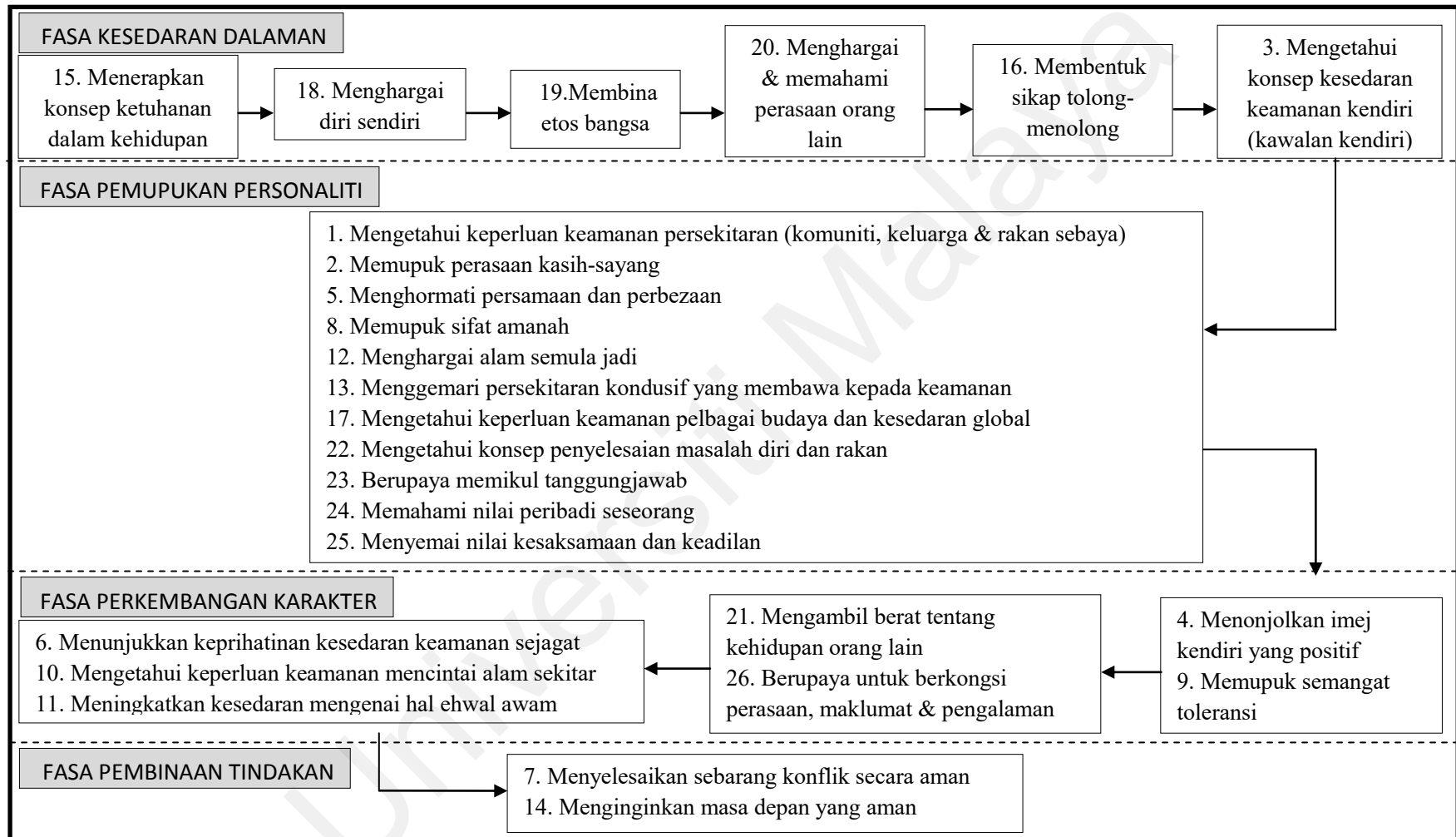
memahami dan menguasai konsep keamanan. Elemen yang terdapat dalam fasa ini ialah 7 dan 14.

Perkara yang kedua yang telah dicadangkan oleh pakar untuk dilakukan perubahan ialah kedudukan elemen 8 iaitu memupuk sifat amanah. Elemen ini telah dipindahkan daripada berada dalam peringkat tersendiri kepada berada dalam golongan kelompok elemen yang terdapat dalam fasa pemupukan personaliti. Dalam model yang telah dihasilkan oleh perisian ISM, elemen 8 berada dalam fasa kesedaran dalaman. Namun begitu, para pakar sebulat suara untuk memindahkan elemen berkenaan kepada fasa pemupukan personaliti berikutan elemen itu sendiri bertujuan untuk memupuk sifat amanah yang mana lebih sesuai berada dalam fasa ini.

Berdasarkan kepada ulasan dan cadangan pakar berkenaan, maka model yang telah dihasilkan dapat dilihat dengan lebih jelas dan teratur dari segi tujuan dan hubungan serta perkaitan antara elemen yang telah dipilih. Dengan pembahagian model kepada empat fasa juga dapat memperlihatkan elemen-elemen yang perlu diberi perhatian dengan lebih jelas dalam menerapkan konsep keamanan dalam diri kanak-kanak. Oleh yang demikian, sebuah Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah yang baharu telah dibina berdasarkan cadangan dan pandangan pakar terhadap model awal yang telah dihasilkan oleh perisian ISM. Model ini telah diubahsuai sesuai dengan pandangan dan cadangan yang telah dibincangkan.

Seterusnya berdasarkan hubungan frasa kontekstual dan frasa perkaitan seperti yang telah dibincangkan dalam langkah 2 sebelum ini, anak panah yang terdapat dalam model akan menjelaskan aliran elemen dari awal hingga akhir. Rajah 5.2 menunjukkan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Kemanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah yang telah diubahsuai mengikut cadangan yang diterima semasa proses ulasan.

Universiti Malaya



Rajah 5.2 Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah (Ubahsuai)

Dalam rajah 5.2 dapat dilihat anak panah yang menunjukkan perkaitan antara elemen yang terdapat dalam model ini. Fasa kesedaran dalaman terdiri daripada enam kelompok elemen yang dihubungkan melalui anak panah. Anak panah jelas menunjukkan aliran elemen yang perlu diterapkan terlebih dahulu mengikut aturan. Bagi fasa ini, elemen 15 iaitu menerapkan konsep ketuhanan dalam kehidupan adalah merupakan elemen pertama dalam kelompok pertama yang perlu diterapkan dalam diri kanak-kanak. Ini bererti penerapan elemen bagi kelompok ini tiada pilihan dan perlu dilakukan di awal model. Turutan elemen diikuti oleh kelompok kedua yang terdiri daripada elemen 18, kelompok ketiga yang terdiri daripada elemen 19, kelompok keempat yang terdiri daripada elemen 20, kelompok kelima yang terdiri daripada elemen 16 dan kelompok keenam yang terdiri daripada elemen 3. Ini jelas menunjukkan elemen-elemen yang perlu dilaksanakan dalam fasa kesedaran dalaman ini perlu dilakukan mengikut aturan dan tiada pilihan.

Setelah selesai pelaksanaan elemen dalam fasa kesedaran dalaman, baharulah boleh diteruskan dengan fasa pemupukan personaliti. Bagi fasa ini, hanya terdapat satu kelompok elemen sahaja. Ini bererti elemen-elemen ini boleh dijalankan secara individu dan bersama-sama. Kelompok elemen ini terdiri daripada 11 pilihan elemen iaitu 1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24 dan 25. Setelah selesai pelaksanaan dalam fasa pemupukan personaliti, fasa perkembangan karakter akan mengambil alih.

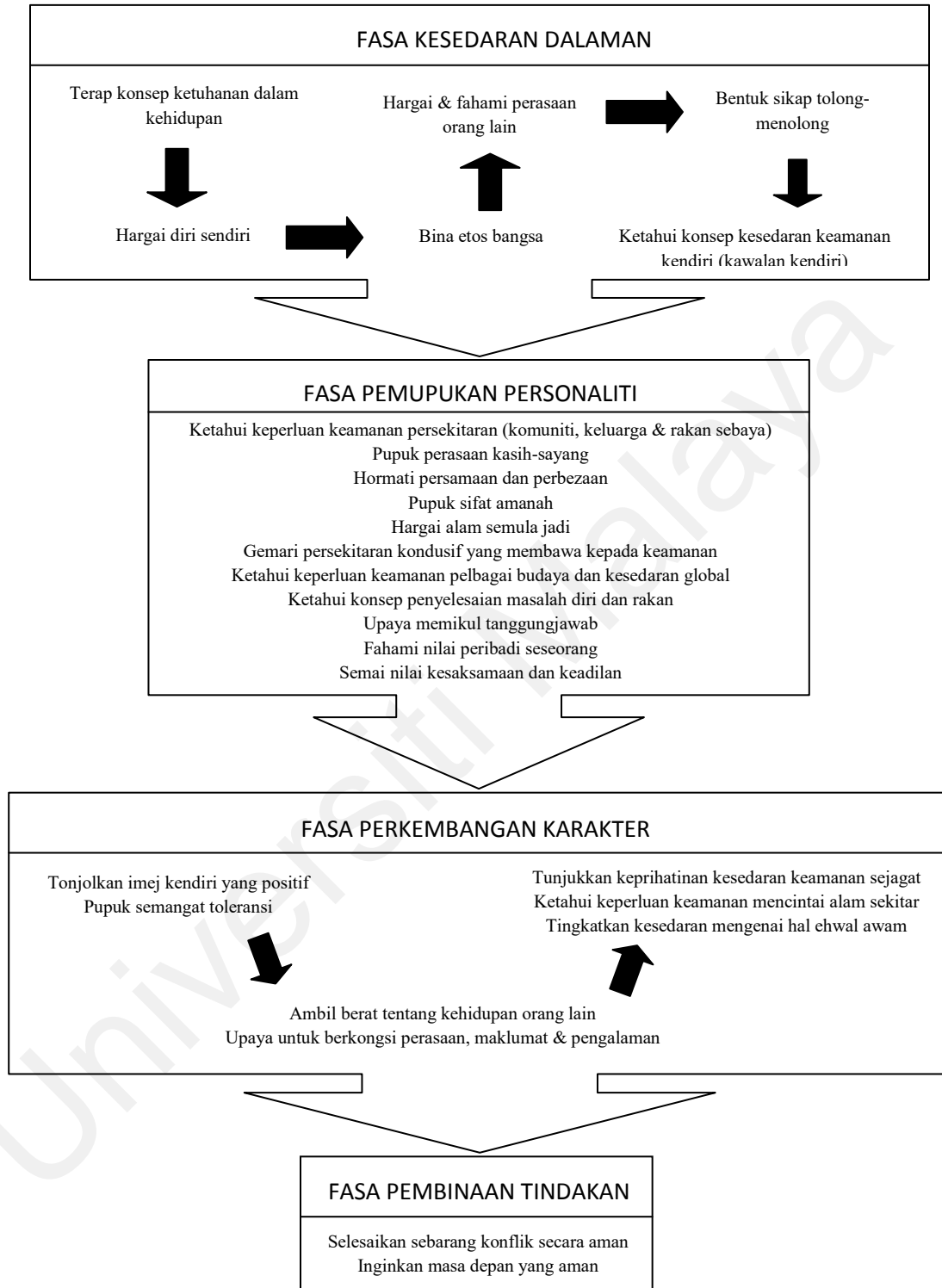
Fasa perkembangan karakter terdiri daripada tiga kelompok elemen yang mana setiap kelompok perlu dilakukan mengikut turutan. Setiap kelompok yang terdapat dalam fasa ini juga mempunyai beberapa pilihan, sama ada menggunakan satu elemen atau kesemua elemen dalam proses pelaksanaan. Kelompok pertama dalam fasa ini

mengandung elemen 4 dan 9. Kelompok ini perlu diselesaikan dahulu sebelum bergerak ke kelompok kedua dan ketiga. Kelompok kedua terdiri daripada elemen 21 dan 26 manakala kelompok ketiga terdiri daripada elemen 6, 10 dan 11. Setelah selesai pelaksanaan kelompok ketiga fasa perkembangan karakter, maka pelaksanaan boleh diteruskan dengan fasa pembinaan tindakan.

Fasa pembinaan tindakan terdiri daripada hanya satu kelompok yang terdiri daripada elemen 7 dan 14. Pelaksanaan elemen ini boleh dilakukan secara individu atau bersama-sama. Setelah selesai fasa ini, maka diharapkan kanak-kanak dapat memahami, menguasai dan mengaplikasi konsep keamanan dalam diri serta kehidupan seharian mereka.

Berdasarkan model ubahsuai yang ditunjukkan dalam rajah 5.2, satu model akhir dibina seperti dalam rajah 5.3. Model ini dibina bagi memudahkan pengguna untuk lebih memahami dan mengaplikasi model ini.

Bagi menerangkan bagaimana model ini dapat diinterpretasikan dengan lebih jelas dan diimplementasikan dengan berkesan, satu matrik capaian terhadap elemen yang telah dipilih perlulah dibentuk untuk mengelaskan elemen seperti yang akan diterangkan dalam langkah 7 dan 8.



Rajah 5.3 Model akhir

Dapatan Langkah 7 : Klasifikasi Elemen Berdasarkan Model Kandungan

Kurikulum Pendidikan Keamanan. Berdasarkan kepada model ubahsuai dalam rajah 5.2, satu matrik capaian terakhir dibentuk. Matrik capaian terakhir bertujuan untuk menjelaskan tentang kuasa memandu dan kuasa kebergantungan bagi setiap elemen. Pada lajur mendatar, jumlah nombor pada hujung sebelah kanan jadual menunjukkan kuasa memandu bagi setiap elemen. Kuasa memandu bermaksud elemen yang perlu dibantu atau bersandar untuk dicapai termasuk elemen itu sendiri. Ringkasnya ia mewakili jumlah elemen itu sendiri, elemen yang sama (kelompok sama) serta elemen selepasnya. Semakin besar jumlah yang ditunjukkan, maka semakin banyaklah elemen yang bersandar kepada elemen berkenaan. Ini bererti sekiranya elemen itu belum dilaksanakan, elemen yang dibantu juga tidak dapat dilaksanakan. Contohnya bagi elemen 4 iaitu menonjolkan imej sendiri yang positif. Jumlah kuasa memandu bagi elemen 4 ialah 9. Ini bermakna terdapat 8 elemen lain yang tidak boleh dilaksanakan sekiranya elemen berkenaan tidak dilaksanakan terlebih dahulu. Lapan elemen berkenaan ialah elemen 9, 21, 26, 6, 10, 11, 7 dan 14.

Seterusnya pada lajur menegak pula, jumlah elemen dapat dilihat di lajur paling bawah sekali. Lajur menegak mewakili kuasa kebergantungan. Kuasa kebergantungan bermaksud jumlah elemen yang memerlukan bantuan daripada sesuatu elemen termasuk elemen itu sendiri. Ringkasnya ia mewakili jumlah elemen itu sendiri, elemen yang sama (kelompok sama) serta elemen sebelumnya. Tanpa elemen yang membantu, maka elemen itu sendiri tidak dapat dilaksanakan. Semakin kecil jumlah yang ditunjukkan maka semakin sedikitlah elemen yang membantu bagi mencapai elemen berkenaan. Contohnya bagi elemen 16 iaitu membentuk sikap tolong-menolong. Jumlah kuasa

kebergantungan bagi elemen 16 ialah 5. Ini bermakna terdapat 4 elemen yang perlu dilakukan terlebih dahulu sebelum elemen 16 ini dapat dilaksanakan. Empat elemen berkenaan ialah elemen 15, 18, 19 dan 20.

Jadual 5.3 menunjukkan dengan lebih terperinci jumlah kuasa memandu dan kebergantungan bagi setiap elemen yang telah dipilih. Jadual 5.4 pula menunjukkan kelompok kuasa memandu, manakala jadual 5.5 pula menunjukkan kelompok kuasa kebergantungan bagi kesemua elemen.

Universiti Malaysia

Jadual 5.3

Matrik Capaian Terakhir

E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	KM	
1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	20
2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	20
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	21
4	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	9
5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	20
6	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
8	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	20
9	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	9
10	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
11	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
12	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	20
13	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	20
14	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	22
17	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	20
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	23
21	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	7
22	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	20
23	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	20
24	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	20
25	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	20
26	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	7
KK	17	17	6	19	17	24	26	17	19	24	24	17	17	26	1	5	17	2	3	4	21	17	17	17	17	17	21	

Nota : E = Elemen; KM = Kuasa Memandu; KK = Kuasa Kebergantungan

Jadual 5.4

Kelompok Elemen Mengikut Kuasa Memandu

NO. ELEMEN	JUMLAH KUASA MEMANDU
7, 14	2
6, 10, 11	5
21, 26	7
4, 9	9
1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	20
3	21
16	22
20	23
19	24
18	25
15	26

Jadual 5.5

Kelompok Elemen Mengikut Kuasa Memandu

NO. ELEMEN	JUMLAH KUASA KEBERGANTUNGAN
15	1
18	2
19	3
20	4
16	5
3	6
1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	17
4, 9	19
21, 26	21
6, 10, 11	24
7, 14	26

Berdasarkan kepada matrik capaian terakhir (Jadual 5.3), elemen telah dibahagikan mengikut tahap pengaruh. Pembahagian ini dibentuk melalui set capaian dan set sebelum bagi setiap elemen. Set capaian terdiri daripada elemen itu sendiri, elemen yang berada dalam kelompok yang sama dan elemen selepas yang boleh dibantu untuk dicapai. Contohnya elemen 17 iaitu mengetahui keperluan keamanan pelbagai budaya dan kesedaran global. Set capaian bagi elemen 17 ini ialah 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25 dan 26. Manakala set sebelum

pula terdiri daripada elemen itu sendiri, elemen yang berada dalam kelompok yang sama dan elemen sebelum yang membantu elemen berkenaan dicapai. Contohnya bagi elemen 23 iaitu berupaya memikul tanggungjawab. Set sebelum bagi elemen 23 ialah 1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24 dan 25.

Tahap pengaruh setiap elemen ditentukan melalui set capaian dan set sebelum. Namun begitu, hanya set sebelum bagi setiap elemen dilihat bagi menentukan aras bagi elemen berkenaan. Proses pembahagian ini perlu dilakukan secara manual tanpa bantuan perisian kerana pembahagian matrik capaian ini merupakan perkara yang penting untuk melaksanakan model dengan meletakkan elemen tersebut dalam kumpulan berdasarkan aras. Aras terhadap elemen telah dibentuk bagi menjelaskan proses pelaksanaan model ini dengan lebih jelas. Aras 1 merupakan aras yang paling rendah manakala aras 11 merupakan aras yang paling tinggi. Aras yang paling tinggi perlu dilakukan terlebih dahulu manakala aras paling rendah akan dilakukan paling akhir. Pelaksanaan elemen adalah mengikut aras menurun daripada 11 hingga 1. Jadual 5.6 menunjukkan set capaian, set sebelum dan aras bagi setiap elemen yang terkandung dalam model kandungan kurikulum pendidikan keamanan.

Jadual 5.6

Pembahagian Matrik Capaian

ELEMEN	SET CAPAIAN	SET SEBELUM	PERSILANGAN	ARAS
1	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	5
2	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	5
3	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13,	3, 15, 16, 18, 19, 20	3	6

ELEMEN	SET CAPAIAN	SET SEBELUM	PERSILANGAN	ARAS
	14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26			
4	4, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 21, 26	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	4, 9	4
5	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	5
6	6, 7, 10, 11, 14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	6, 10, 11	2
7	7, 14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	7, 14	1
8	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	5
9	4, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 21, 26	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	4, 9	4
10	6, 7, 10, 11, 14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	6, 10, 11	2
11	6, 7, 10, 11, 14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	6, 10, 11	2
12	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	5
13	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	5
14	7, 14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,	7, 14	1

ELEMEN	SET CAPAIAN	SET SEBELUM	PERSILANGAN	ARAS
		15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26		
15	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	15	15	11
16	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	15, 16, 18, 19, 20	16	7
17	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	5
18	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	15, 18	18	10
19	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	15, 18, 19	19	9
20	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	15, 18, 19, 20	20	8
21	6, 7, 10, 11, 14, 21, 26	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	21, 26	3
22	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	5
23	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	5
24	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25	1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	5
25	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,	1, 2, 3, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19,	1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25	5

ELEMEN	SET CAPAIAN	SET SEBELUM	PERSILANGAN	ARAS
	17, 21, 22, 23, 24, 25, 26	20, 22, 23, 24, 25		
26	6, 7, 10, 11, 14, 21, 26	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	21, 26	3

Jadual 5.7 menunjukkan susunan elemen yang terdapat dalam model mengikut aras masing-masing.

Jadual 5.7

Aras Pembahagian Matrik Capaian

NO. ELEMEN	ELEMEN	ARAS
7	Menyelesaikan sebarang konflik secara aman	1
14	Menginginkan masa depan yang aman	1
6	Menunjukkan keprihatinan kesedaran keamanan sejagat	2
10	Mengetahui keperluan keamanan mencintai alam sekitar	2
11	Meningkatkan kesedaran mengenai hal ehwal awam	2
21	Mengambil berat tentang kehidupan orang lain	3
26	Berupaya untuk berkongsi perasaan, maklumat dan pengalaman	3
4	Menonjolkan imej sendiri yang positif	4
9	Memupuk semangat toleransi	4
1	Mengetahui keperluan keamanan persekitaran (komuniti, keluarga & rakan sebaya)	5
2	Memupuk perasaan kasih-sayang	5
5	Menghormati persamaan dan perbezaan	5
8	Memupuk sifat amanah	5
12	Menghargai alam semula jadi	5
13	Menggemari persekitaran kondusif yang membawa kepada keamanan	5
17	Mengetahui keperluan keamanan pelbagai budaya dan kesedaran global	5
22	Mengetahui konsep penyelesaian masalah diri dan rakan	5
23	Berupaya memikul tanggungjawab	5
24	Memahami nilai peribadi seseorang	5
25	Menyemai nilai kesaksamaan dan keadilan	5
3	Mengetahui konsep kesedaran keamanan sendiri (kawalan diri)	6
16	Membentuk sikap tolong-menolong	7
20	Menghargai dan memahami perasaan orang lain	8
19	Membina etos bangsa (semangat jati diri dan identiti yang positif)	9
18	Menghargai diri sendiri	10
15	Menerapkan konsep ketuhanan dalam kehidupan	11

Dapatan Langkah 8 dan 9 : Analisis dan Interpretasi Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan. Akhirnya berdasarkan kepada model pada rajah 5.2, matrik capaian terakhir (jadual 5.3), pembahagian matrik capaian (jadual 5.6) dan aras pembahagian matrik capaian (jadual 5.7) sebelum ini, elemen telah diklasifikasikan mengikut kategori berdasarkan kuasa memandu dan kuasa kebergantungan. Klasifikasi kategori elemen ini ditunjukkan seperti dalam rajah 5.4.

Universiti Malaya

Berdasarkan rajah 5.4, pengklasifikasian ini terbahagi kepada empat kategori iaitu elemen autonomi, elemen bergantung, elemen hubungan dan elemen bebas (Muhammad Ridhuan Tony, 2014; Mandal & Deshmukh, 1994). Tujuan klasifikasi ini adalah untuk menganalisis kuasa memandu dan kuasa kebergantungan terhadap semua elemen. Kategori yang pertama ialah kategori elemen autonomi. Kategori ini merujuk kepada elemen yang lemah dari aspek kuasa memandu dan kuasa kebergantungan. Ini bermakna elemen yang terdapat dalam kategori ini secara dasarnya tidak saling memerlukan dan bergantung semasa proses pelaksanaan. Namun begitu, berdasarkan kepada rajah di atas, tiada elemen yang berada dalam kategori elemen autonomi.

Kategori kedua ialah elemen bergantung. Elemen yang tergolong dalam kategori ini mempunyai kuasa memandu yang lemah tetapi kuat dari segi kuasa kebergantungan. Ini menjelaskan bahawa elemen yang berada dalam kategori ini adalah merupakan elemen yang perlu bergantung dengan elemen lain untuk dicapai dan dilaksanakan. Berdasarkan rajah di atas, elemen yang mempunyai elemen bergantung paling tinggi ialah elemen 7 dan 14. Ini diikuti oleh elemen 6, 10 dan 11 di tempat kedua tertinggi. Manakala elemen 21 dan 26 berada dalam kedudukan ketiga dalam kategori elemen bergantung. Akhir sekali elemen 4 dan 9 adalah merupakan elemen bergantung yang paling rendah.

Kategori ketiga ialah kategori elemen hubungan yang terdiri daripada elemen yang mempunyai kuasa kebergantungan yang kuat serta kuasa memandu yang kuat. Elemen yang berada dalam kategori ini dilabelkan sebagai pautan penting di antara elemen bergantung dan elemen bebas. Berdasarkan rajah di atas, terdapat 11 elemen yang mempunyai elemen hubungan yang sama. Elemen berkenaan ialah 1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24 dan 25.

Kategori yang terakhir ialah elemen bebas. Elemen yang berada dalam kategori ini mempunyai kuasa memandu yang tinggi tetapi lemah kuasa bergantung. Ini bermakna elemen yang berada dalam kategori ini perlu dilaksanakan sebelum elemen yang lain. Berdasarkan rajah di atas, elemen 15 merupakan elemen bebas yang paling tinggi. Ini diikuti oleh elemen 18, 19, 20, 16 dan 3 yang merupakan elemen bebas paling rendah.

Rumusan

Hasil analisis menunjukkan pembinaan sebuah Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Model yang terbina adalah berdasarkan pandangan pakar menggunakan kaedah ISM yang merupakan satu kaedah yang hebat bagi mendapatkan satu keputusan secara sepakat. Model ini dibina bagi dijadikan panduan kepada guru-guru dalam mendidik kanak-kanak mengenai keamanan. Model ini mengandungi 26 elemen yang saling berkaitan antara satu sama lain dalam bentuk hierarki melalui teknik padanan.

Model yang telah dibina dibahagikan kepada 4 fasa iaitu fasa kesedaran dalaman, fasa pemupukan personaliti, fasa perkembangan karakter dan fasa pembinaan tindakan. Elemen ini kemudian diplotkan ke dalam graf Matrik Kuasa Memandu-Kebergantungan bagi menentukan kategori setiap elemen berpandukan kepada kuasa memandu dan kuasa kebergantungan. Terdapat empat kategori iaitu elemen autonomi, elemen bergantung, elemen hubungan dan elemen bebas. Kategori ini dapat menentukan elemen yang perlu diberi keutamaan semasa proses pelaksanaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.

Bab seterusnya akan membincangkan secara terperinci analisis yang telah diterima bagi fasa implementasi dan penilaian kebolegunaan model yang telah dibina.

Universiti Malaya

BAB 6 DAPATAN FASA TIGA : IMPLEMENTASI DAN PENILAIAN

MODEL

Pengenalan

Fasa implementasi dan penilaian model ini adalah merupakan fasa ketiga dalam kajian yang dijalankan. Fasa ini adalah bagi menilai kesesuaian dan kebolehgunaan model yang telah dibina. Penilaian ini dilakukan menggunakan kaedah *Fuzzy Delphi* seperti yang telah diterangkan dalam bab metodologi (bab 3).

Kajian Rintis

Kajian rintis dijalankan bagi melihat sejauh mana item yang dinyatakan dalam soal selidik kesesuaian dan kebolehgunaan model yang telah siap dibina sah dan boleh digunakan. Kesahan muka dilakukan dengan memilih tiga orang pakar bagi menentukan kejelasan item, soalan yang dikemukakan, masa menjawab yang mencukupi dan kebolehan item mengukur apa yang sepatutnya diukur. Kebolehpercayaan soal selidik diukur melalui nilai *Cronbach Alpha*. Nilai ini diperolehi menggunakan data yang dianalisis melalui SPSS. Kesahan dan kepercayaan yang tinggi diperlukan bagi membolehkan kajian sebenar dijalankan. Jika sebaliknya yang berlaku, item-item yang mempunyai nilai kesahan dan kebolehpercayaan yang rendah perlu diperbaiki sehingga mendapat nilai *Cronbach Alpha* 0.6 ke atas. Bagi kajian ini, kajian rintis telah dijalankan ke atas 30 orang guru prasekolah.

Jadual 6.1

Nilai Cronbach Alpha Kajian Rintis Analisis Keperluan

CRONBACH ALPHA	BILANGAN ITEM (N)
0.918	54

Berdasarkan jadual 6.1, nilai *Cronbach Alpha* yang telah diperolehi bagi analisis keperluan ialah 0.918 bagi keseluruhan 54 item. Nilai ini berada dalam julat 0.8 ke atas iaitu dalam julat nilai kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi. Oleh yang demikian, item yang terdapat dalam soal selidik yang telah dibina boleh digunakan untuk kajian sebenar tanpa perlu diperbaiki.

Dapatan Implementasi dan Penilaian Model

Hasil dapatan fasa implementasi dan penilaian model ini dibahagikan kepada dua laporan. Laporan pertama adalah berkaitan data demografi pakar yang bertindak sebagai responden bagi fasa ini. Manakala laporan kedua pula adalah berkaitan data kesesuaian model dan kebolegunaan model yang diterima daripada responden fasa ini.

Latar Belakang Pakar. Seramai 50 orang responden telah terlibat dalam fasa implementasi dan penilaian model kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Responden ini terdiri daripada guru prasekolah yang dipilih secara rawak di sekitar Semenanjung Malaysia. Walaupun pemilihan guru prasekolah ini dipilih secara rawak, namun terdapat beberapa kriteria perlu dipenuhi. Kriteria ini membolehkan responden yang dipilih berada dalam kategori pakar. Senarai kriteria pemilihan responden bagi fasa ini telah diterangkan dalam bab metodologi (bab 3).

Dalam laporan demografi pakar ini, hanya tiga soalan yang dikemukakan iaitu jantina, kelayakan akademik dan tempoh pengalaman mengajar. Jadual 6.2 menunjukkan data yang dikumpul berkenaan jantina pakar yang terlibat dalam fasa ini.

Jadual 6.2

Jantina Pakar

	FREKUENSI (n)	PERATUS (%)
Lelaki	8	16.0
Perempuan	42	84.0
Jumlah	50	100.0

Berdasarkan jadual 6.2, majoriti responden iaitu sebanyak 84.0% (n=42) responden yang terlibat terdiri daripada responden perempuan. Manakala hanya 16.0% (n=8) responden sahaja berjantina lelaki yang terlibat dalam pelaksanaan model ini. Jantina pakar bukanlah penentu kepada pemilihan pakar, maka data yang diperolehi adalah sebagai tambahan sahaja. Jadual 6.3 pula menunjukkan data berkaitan kelayakan akademik pakar terlibat.

Jadual 6.3

Kelayakan Akademik Pakar

	FREKUENSI (n)	PERATUS (%)
SPM	35	70.0
Diploma	10	20.0
Ijazah	5	10.0
Jumlah	50	100.0

Daripada 50 orang responden yang terlibat, majoriti responden iaitu 70.0% (n=35) memiliki kelayakan akademik bertaraf Sijil Pelajaran Malaysia (SPM). Manakala 20.0% (n=10) responden berkenaan memiliki diploma. Ini diikuti dengan pemegang ijazah dengan peratusan 10.0% (n=5) responden tergolong dalam golongan berkenaan. Namun begitu, kelayakan akademik bukanlah salah satu kriteria

yang diperlukan sebagai pakar bagi fasa ini. jadual 6.4 pula menunjukkan data berkaitan tempoh pengalaman mengajar pakar.

Jadual 6.4

Tempoh Pengalaman Mengajar Pakar

	FREKUENSI (n)	PERATUS (%)
< 5 Tahun	0	0.0
5 – 10 Tahun	0	0.0
> 10 Tahun	50	100.0
Jumlah	50	100.0

Tempoh pengalaman mengajar pakar adalah kriteria pertama dalam pemilihan pakar. Pakar perlu mempunyai sekurang-kurangnya 10 tahun pengalaman mengajar di peringkat prasekolah. Oleh yang demikian, dapat dilihat dalam data yang dikumpul kesemua pakar (100.0%) telah mempunyai pengalaman mengajar di prasekolah melebihi 10 tahun. Oleh yang demikian, data yang dilaporkan dalam laporan FDM boleh diterima dan digunapakai sebagai dapatan fasa implementasi dan penilaian.

Laporan Analisis Kaedah Fuzzy Delphi (FDM). Penggunaan kaedah *Fuzzy Delphi* dalam fasa ini adalah bagi melihat kesepakatan yang diperolehi terhadap kesesuaian dan kebolegunaan model ini. Data yang telah dikumpulkan daripada kesemua 50 orang responden akan dianalisis menggunakan formula yang telah diterangkan dalam bab metodologi (bab 3). Berdasarkan data yang dikumpul, data dianalisis bagi mendapatkan nilai *threshold* (d). Nilai *threshold* perlu kurang daripada 0.2 bagi menunjukkan kesepakatan pakar terhadap item yang diajukan. Sekiranya nilai d melebihi 0.2, ini bermakna terdapat responden yang tidak sependapat dengan kumpulan responden berkenaan bagi sesebuah item (Azli, 2017; Cheng & Lin, 2002). Menurut Chu dan Hwang (2008) serta Murry dan Hammons

(1995) dalam Azli (2017), kesepakatan kumpulan pakar mesti melebihi 75.0% bagi memenuhi kriteria yang digunakan untuk menilai kesepakatan kumpulan. Sekiranya tidak mencapai 75.0% nilai kesepakatan berkenaan, maka penilaian perlu diulang semula sehingga kesepakatan dicapai. Setelah peratusan nilai d melebihi 75.0%, proses analisis data bagi FDM diteruskan dengan pengiraan nilai *defuzzification*.

Nilai *defuzzification* (ai) adalah bagi mengenal pasti item yang telah dipersetujui dalam penilaian model yang diimplementasi. Menurut Azli (2017), Muhammad Ridhuan Tony Lim (2014) dan Nurulrabihah (2014), nilai ai yang diterima sebagai mencapai kesepakatan adalah di antara 33.6 hingga 46.8. Nilai minimum bagi kesepakatan pakar bagi keseluruhan item adalah 24 manakala 46.8 merupakan nilai maksimum. Rajah 6.1 menunjukkan kategori julat mengikut kesepakatan pakar.

D 46.8	Pakar sepakat teramat setuju
D 42	Pakar sepakat sangat setuju
D 33.6	Pakar sepakat setuju
D 24	Pakar sepakat sederhana setuju
D 14.4	Pakar sepakat tidak setuju
D 6	Pakar sepakat sangat tidak setuju
D 1.2	Pakar sepakat teramat tidak setuju

Rajah 6.1 Julat Kesepakatan Pakar

Data yang dianalisis menggunakan FDM dibahagikan kepada dua bahagian iaitu kesesuaian model dan kebolegunaan model. Bahagian ini dibahagikan mengikut persoalan kajian yang ditimbulkan dalam bab pengenalan (bab 1). Berikut merupakan laporan terperinci FDM.

Kesesuaian Model. Kesesuaian model ini dilihat melalui kesesuaian elemen yang telah digunakan semasa pembinaan model. Satu soal selidik berkaitan kesesuaian elemen diberikan kepada pakar yang terlibat dalam fasa ini. Ini adalah kerana pakar yang terlibat dalam fasa ini adalah golongan pelaksana kurikulum. Mereka lebih mengetahui sama ada sesebuah kurikulum yang dibangunkan sesuai atau tidak dengan kanak-kanak prasekolah. Kurikulum dilihat dari aspek kandungan serta kemudahan membina aktiviti dan alat bantu mengajar yang boleh dibina berdasarkan kurikulum berkenaan. Dalam kajian ini, pakar menentukan kesesuaian model melalui nilai kesepakatan yang diperolehi. Ini bagi menjawab persoalan kajian pertama fasa implimentasi dan penilaian iaitu:

- a. Sejauh manakah kesesuaian Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah yang telah dibina berdasarkan pandangan pakar?

Laporan bagi kesesuaian model ini dilihat melalui nilai *threshold* (d), peratusan nilai d dan nilai *defuzzification* (a_i). Jadual 6.5 dan 6.6 di bawah menunjukkan nilai d yang diperolehi bagi setiap item mengikut responden.

Jadual 6.5

Nilai Threshold (d) Kesesuaian Model (Item 1 hingga 13)

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN ELEMEN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
R1	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.1852	0.1506	0.0298	0.0124	0.0264	0.1431	0.0211	0.0933	0.1488
R2	0.1107	0.1287	0.0939	0.1126	0.1103	0.1457	0.1024	0.1287	0.1457	0.1431	0.1323	0.0933	0.1488
R3	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.0264	0.0264	0.0298	0.0124	0.0264	0.1530	0.0211	0.0370	0.1465
R4	0.1107	0.0124	0.0368	0.0202	0.1103	0.0264	0.1024	0.0124	0.0264	0.0250	0.1323	0.0933	0.1488
R5	0.0228	0.0124	0.2024	0.0202	0.0264	0.1506	0.0298	0.0124	0.0264	0.0250	0.1634	0.0370	0.0327
R6	0.0228	0.0124	0.0939	0.0202	0.1103	0.0264	0.1024	0.0124	0.0264	0.0250	0.1323	0.0933	0.1488
R7	0.0228	0.0124	0.0368	0.1844	0.1852	0.0264	0.0298	0.0124	0.0264	0.0250	0.0211	0.2034	0.1465
R8	0.1107	0.1287	0.0939	0.0202	0.0264	0.0264	0.1024	0.1287	0.0264	0.0250	0.1323	0.0933	0.0327
R9	0.1858	0.1690	0.0368	0.0202	0.0264	0.1506	0.1938	0.1690	0.1506	0.1530	0.3575	0.2034	0.1465
R10	0.1107	0.1287	0.0939	0.1126	0.1103	0.1457	0.1024	0.1287	0.1457	0.1431	0.1323	0.0933	0.1488
R11	0.1858	0.1690	0.0368	0.0202	0.0264	0.1506	0.1024	0.0124	0.1506	0.0250	0.0211	0.2034	0.0327
R12	0.0228	0.1690	0.2024	0.1844	0.0264	0.1506	0.3871	0.0124	0.1506	0.1530	0.1634	0.0370	0.1465
R13	0.0228	0.0124	0.0939	0.0202	0.1103	0.1457	0.0298	0.0124	0.0264	0.0250	0.0211	0.0370	0.0327
R14	0.1107	0.1287	0.0939	0.1126	0.1103	0.0264	0.0298	0.0124	0.1457	0.0250	0.1323	0.0370	0.0327
R15	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.0264	0.1506	0.0298	0.0124	0.0264	0.0250	0.1634	0.0370	0.1465
R16	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.0264	0.0264	0.0298	0.0124	0.0264	0.1431	0.1323	0.0370	0.0327
R17	0.0228	0.0124	0.0939	0.1126	0.0264	0.0264	0.1024	0.0124	0.0264	0.0250	0.0211	0.0933	0.1488
R18	0.1107	0.1287	0.0939	0.1126	0.1103	0.1457	0.1024	0.1287	0.1457	0.0250	0.1634	0.0370	0.1465
R19	0.1858	0.1287	0.0939	0.1126	0.0264	0.1457	0.1938	0.1287	0.1457	0.1431	0.0211	0.0933	0.1465
R20	0.0228	0.0124	0.0368	0.1126	0.1103	0.0264	0.0298	0.0124	0.0264	0.0250	0.0211	0.0933	0.0327
R21	0.1107	0.1287	0.0939	0.1126	0.1103	0.0264	0.1024	0.1287	0.0264	0.1431	0.1323	0.0933	0.1488
R22	0.0228	0.0124	0.0939	0.0202	0.1103	0.1457	0.1024	0.0124	0.1506	0.1530	0.1323	0.0370	0.0327
R23	0.1858	0.1690	0.2024	0.1844	0.1852	0.1506	0.0298	0.1690	0.1506	0.1530	0.1634	0.0370	0.1465
R24	0.1858	0.1690	0.0368	0.0202	0.0264	0.1506	0.0298	0.1690	0.1506	0.1530	0.1634	0.0370	0.1465

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN ELEMEN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
R25	0.0228	0.1690	0.0368	0.0202	0.0264	0.0264	0.0298	0.0124	0.0264	0.0250	0.0211	0.0370	0.0327
R26	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.0264	0.0264	0.0298	0.0124	0.0264	0.0250	0.0211	0.0370	0.0327
R27	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.1103	0.0264	0.0298	0.0124	0.0264	0.0250	0.0211	0.0370	0.0327
R28	0.1107	0.0124	0.0939	0.0202	0.1103	0.1457	0.0298	0.0124	0.0264	0.1431	0.0211	0.0933	0.0327
R29	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.0264	0.0264	0.0298	0.0124	0.1506	0.0250	0.0211	0.0370	0.0327
R30	0.1107	0.0124	0.0939	0.1126	0.1852	0.0264	0.1938	0.0124	0.1457	0.1530	0.0211	0.0370	0.1465
R31	0.0228	0.0124	0.0939	0.1126	0.1103	0.0264	0.1024	0.0124	0.0264	0.0250	0.0211	0.0933	0.1488
R32	0.1858	0.0124	0.2024	0.1844	0.0264	0.1506	0.1024	0.0124	0.0264	0.1431	0.0211	0.0933	0.1488
R33	0.1107	0.0124	0.0939	0.1126	0.1103	0.1457	0.1024	0.1287	0.1457	0.1431	0.1323	0.0933	0.1488
R34	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.1852	0.1506	0.0298	0.1690	0.1506	0.1530	0.1634	0.0370	0.1465
R35	0.1107	0.1287	0.0368	0.0202	0.1103	0.1506	0.1024	0.1690	0.1506	0.0250	0.1634	0.0933	0.0327
R36	0.1107	0.1287	0.0939	0.0202	0.1103	0.1457	0.1024	0.1287	0.0264	0.1431	0.1323	0.0933	0.1488
R37	0.0228	0.0124	0.0939	0.0202	0.1103	0.0264	0.1024	0.0124	0.0264	0.0250	0.1323	0.0933	0.1488
R38	0.0228	0.0124	0.0368	0.1844	0.1852	0.0264	0.0298	0.0124	0.0264	0.0250	0.0211	0.2034	0.1465
R39	0.1107	0.0124	0.0939	0.1126	0.1103	0.1457	0.1024	0.1287	0.1457	0.1431	0.1323	0.0933	0.1488
R40	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.0264	0.0264	0.0298	0.0124	0.1506	0.0250	0.0211	0.0370	0.0327
R41	0.1107	0.0124	0.0939	0.1126	0.1852	0.0264	0.1938	0.0124	0.1457	0.1530	0.0211	0.0370	0.1465
R42	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.0264	0.0264	0.0298	0.0124	0.1506	0.0250	0.0211	0.0370	0.0327
R43	0.1107	0.0124	0.0939	0.1126	0.1852	0.0264	0.1938	0.0124	0.1457	0.1530	0.0211	0.0370	0.1465
R44	0.1858	0.1690	0.2024	0.1844	0.1852	0.1506	0.0298	0.1690	0.1506	0.1530	0.1634	0.0370	0.1465
R45	0.1107	0.1287	0.0939	0.1126	0.1103	0.1457	0.1024	0.1287	0.1457	0.1431	0.1323	0.0933	0.1488
R46	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.1103	0.0264	0.0298	0.0124	0.0264	0.0250	0.0211	0.0370	0.0327
R47	0.1107	0.0124	0.0368	0.0202	0.1103	0.0264	0.1024	0.0124	0.0264	0.0250	0.1323	0.0933	0.1488
R48	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.0264	0.0264	0.0298	0.0124	0.0264	0.1530	0.0211	0.0370	0.1465
R49	0.1858	0.1690	0.2024	0.1844	0.1852	0.1506	0.0298	0.1690	0.1506	0.1530	0.1634	0.0370	0.1465
R50	0.0228	0.0124	0.0368	0.0202	0.1852	0.1506	0.0298	0.1690	0.1506	0.1530	0.1634	0.2034	0.1465

Jadual 6.6

Nilai Threshold (d) Kesesuaian Model (Item 14 hingga 26)

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN ELEMEN												
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
R1	0.1377	0.1331	0.1634	0.1495	0.0837	0.1323	0.1139	0.1331	0.1634	0.1715	0.0837	0.1323	0.1139
R2	0.1377	0.1331	0.1634	0.0358	0.0837	0.0211	0.1139	0.1331	0.1634	0.1241	0.0837	0.0211	0.1139
R3	0.1572	0.1624	0.0493	0.1495	0.0469	0.0211	0.0212	0.1624	0.0493	0.0510	0.0469	0.0211	0.0212
R4	0.1377	0.1331	0.1634	0.0358	0.0837	0.0211	0.0212	0.1331	0.1634	0.1241	0.0837	0.0211	0.0212
R5	0.0290	0.0227	0.1313	0.1454	0.0469	0.0211	0.0212	0.0227	0.1313	0.0510	0.0469	0.0211	0.0212
R6	0.1377	0.1331	0.1634	0.1495	0.0837	0.1323	0.1139	0.1331	0.1634	0.1715	0.0837	0.1323	0.1139
R7	0.1572	0.1624	0.1313	0.1495	0.2121	0.1634	0.1823	0.1624	0.1313	0.0510	0.2121	0.1634	0.1823
R8	0.1377	0.0227	0.0493	0.0358	0.0469	0.0211	0.0212	0.0227	0.0493	0.0510	0.0469	0.0211	0.0212
R9	0.1572	0.1624	0.1313	0.1454	0.2121	0.1634	0.1823	0.1624	0.1313	0.1241	0.2121	0.1634	0.1823
R10	0.1377	0.1331	0.1634	0.1454	0.0837	0.1323	0.1139	0.1331	0.1634	0.1241	0.0837	0.1323	0.1139
R11	0.0290	0.1331	0.1634	0.5370	0.0837	0.0211	0.0212	0.1331	0.1634	0.0510	0.0837	0.0211	0.0212
R12	0.1572	0.1624	0.0493	0.1495	0.0469	0.3575	0.0212	0.1624	0.0493	0.1715	0.0469	0.3575	0.0212
R13	0.0290	0.0227	0.0493	0.1495	0.0469	0.0211	0.0212	0.0227	0.0493	0.1241	0.0469	0.0211	0.0212
R14	0.0290	0.0227	0.0493	0.1495	0.0469	0.0211	0.0212	0.0227	0.0493	0.1715	0.0469	0.0211	0.0212
R15	0.0290	0.0227	0.0493	0.0358	0.0469	0.0211	0.0212	0.0227	0.0493	0.0510	0.0469	0.0211	0.0212
R16	0.0290	0.0227	0.1313	0.1454	0.0837	0.1634	0.1139	0.0227	0.1313	0.0510	0.0837	0.1634	0.1139
R17	0.0290	0.0227	0.0493	0.0358	0.0469	0.0211	0.0212	0.0227	0.0493	0.0510	0.0469	0.0211	0.0212
R18	0.1572	0.1624	0.1313	0.0358	0.2121	0.1634	0.1823	0.1624	0.1313	0.1241	0.2121	0.1634	0.1823
R19	0.1377	0.1624	0.1313	0.0358	0.0837	0.0211	0.1823	0.1624	0.1313	0.0510	0.0837	0.0211	0.1823
R20	0.1377	0.0227	0.0493	0.5370	0.0837	0.1323	0.0212	0.0227	0.0493	0.1241	0.0837	0.1323	0.0212
R21	0.1377	0.1331	0.1634	0.1454	0.0837	0.1323	0.1139	0.1331	0.1634	0.0510	0.0837	0.1323	0.1139
R22	0.1377	0.1331	0.1634	0.1454	0.0837	0.1323	0.1139	0.1331	0.1634	0.1241	0.0837	0.1323	0.1139
R23	0.0290	0.0227	0.1313	0.1454	0.0469	0.0211	0.0212	0.0227	0.1313	0.1241	0.0469	0.0211	0.0212
R24	0.0290	0.0227	0.3240	0.1495	0.2121	0.1634	0.1823	0.0227	0.3240	0.0510	0.2121	0.1634	0.1823

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUANAAN ELEMEN												
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
R25	0.0290	0.0227	0.0493	0.0358	0.0469	0.0211	0.0212	0.0227	0.0493	0.1715	0.0469	0.0211	0.0212
R26	0.0290	0.0227	0.0493	0.0358	0.0469	0.1634	0.1823	0.0227	0.0493	0.1241	0.0469	0.1634	0.1823
R27	0.0290	0.0227	0.0493	0.0358	0.0837	0.1323	0.1139	0.0227	0.0493	0.0510	0.0837	0.1323	0.1139
R28	0.1377	0.1331	0.0493	0.1495	0.0469	0.0211	0.1139	0.1331	0.0493	0.1715	0.0469	0.0211	0.1139
R29	0.0290	0.0227	0.0493	0.1495	0.0837	0.1634	0.0212	0.0227	0.0493	0.1715	0.0837	0.1634	0.0212
R30	0.3501	0.1624	0.3240	0.0358	0.0469	0.0211	0.0212	0.1624	0.3240	0.0510	0.0469	0.0211	0.0212
R31	0.0290	0.0227	0.1634	0.1495	0.0837	0.1323	0.0212	0.0227	0.1634	0.1715	0.0837	0.1323	0.0212
R32	0.3501	0.3562	0.5222	0.1454	0.0837	0.1323	0.1139	0.3562	0.5222	0.1241	0.0837	0.1323	0.1139
R33	0.1377	0.1331	0.1634	0.0358	0.0837	0.1323	0.1139	0.1331	0.1634	0.0510	0.0837	0.1323	0.1139
R34	0.0290	0.0227	0.0493	0.1454	0.2121	0.1634	0.1823	0.0227	0.0493	0.1241	0.2121	0.1634	0.1823
R35	0.0290	0.1331	0.0493	0.0358	0.0837	0.0211	0.0212	0.1331	0.0493	0.0510	0.0837	0.0211	0.0212
R36	0.1377	0.1331	0.1634	0.0358	0.0837	0.1323	0.0212	0.1331	0.1634	0.1241	0.0837	0.1323	0.0212
R37	0.1377	0.1331	0.1634	0.1454	0.0837	0.1323	0.0212	0.1331	0.1634	0.1241	0.0837	0.1323	0.0212
R38	0.1572	0.1624	0.1313	0.0358	0.2121	0.1634	0.1823	0.1624	0.1313	0.1241	0.2121	0.1634	0.1823
R39	0.1377	0.1331	0.1634	0.1495	0.0837	0.1323	0.1139	0.1331	0.1634	0.1715	0.0837	0.1323	0.1139
R40	0.0290	0.0227	0.0493	0.1454	0.0837	0.1634	0.0212	0.0227	0.0493	0.1241	0.0837	0.1634	0.0212
R41	0.3501	0.1624	0.3240	0.1495	0.0469	0.0211	0.0212	0.1624	0.3240	0.0510	0.0469	0.0211	0.0212
R42	0.0290	0.0227	0.0493	0.0358	0.0837	0.1634	0.0212	0.0227	0.0493	0.1241	0.0837	0.1634	0.0212
R43	0.3501	0.1624	0.3240	0.1495	0.0469	0.0211	0.0212	0.1624	0.3240	0.0510	0.0469	0.0211	0.0212
R44	0.0290	0.0227	0.1313	0.0358	0.0469	0.0211	0.0212	0.0227	0.1313	0.1241	0.0469	0.0211	0.0212
R45	0.1377	0.1331	0.1634	0.1454	0.0837	0.1323	0.1139	0.1331	0.1634	0.0510	0.0837	0.1323	0.1139
R46	0.0290	0.0227	0.0493	0.0358	0.0837	0.1323	0.1139	0.0227	0.0493	0.1241	0.0837	0.1323	0.1139
R47	0.1377	0.1331	0.1634	0.1495	0.0837	0.0211	0.0212	0.1331	0.1634	0.0510	0.0837	0.0211	0.0212
R48	0.1572	0.1624	0.0493	0.0358	0.0469	0.0211	0.0212	0.1624	0.0493	0.1715	0.0469	0.0211	0.0212
R49	0.0290	0.0227	0.1313	0.0358	0.0469	0.0211	0.0212	0.0227	0.1313	0.1241	0.0469	0.0211	0.0212
R50	0.1572	0.1624	0.1313	0.0358	0.0469	0.0211	0.1823	0.1624	0.1313	0.1241	0.0469	0.0211	0.1823

Berdasarkan jadual 6.5, tiada nilai d yang melebihi 0.2 bagi item 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10 dan 13. Ini bermakna kesemua pakar mencapai kesepakatan bagi kesemua item berkenaan. Bagi item 1 dan 11, terdapat satu nilai d yang melebihi 0.2. Ini bermakna dalam kalangan pakar yang terlibat, terdapat seorang pakar yang tidak sependapat dengan item berkenaan. Manakala bagi item 12 pula, terdapat 5 nilai d yang didapati melebihi 0.2. Ini bermakna terdapat 5 orang pakar yang berbeza pendapat dengan pakar yang lain. Diikuti oleh item 3 yang mempunyai 6 nilai d yang melebihi 0.2. seramai 6 orang pakar berbeza pendapat bagi item berkenaan.

Manakala berdasarkan jadual 6.6 di atas, keseluruhan 50 orang responden sebulat suara sepakat dengan item bernombor 20, 23 dan 26. Terdapat seorang pakar yang berbeza pendapat dengan ahli kumpulan pakar terlibat bagi item 15, 19, 21 dan 25. Ini jelas ditunjukkan apabila item-item berkenaan hanya mempunyai satu sahaja nilai d yang melebihi 0.2. Bagi item 17 pula, terdapat dua nilai d yang mempunyai nilai melebihi 0.2. Ini bermakna terdapat dua orang pakar yang mempunyai pendapat berbeza. Manakalabagi item 14 pula, terdapat 4 nilai d yang melebihi 0.2. Ini diikuti oleh item 16 dan 22 dengan masing-masing mempunyai lima nilai d yang melebihi 0.2. Seterusnya terdapat dua item yang mempunyai enam nilai d melebihi 0.2 iaitu item 24 dan 18. Nilai d yang diperolehi daripada jadual 6.5 dan 6.6 akan menentukan peratusan kesepakatan bagi setiap item. Jadual 6.7 menunjukkan peratusan nilai kesepakatan yang akan menentukan model yang telah dibina sesuai atau sebaliknya.

Jadual 6.7

Peratusan Kesepakatan Pakar Kesesuaian Model

ITEM KESESUAIAN MODEL	PERATUSAN (%)
Mengetahui konsep kesedaran keamanan sendiri (kawalan diri)	100.0%
Mengetahui keperluan keamanan persekitaran (komuniti, keluarga & rakan sebaya)	100.0%
Mengetahui keperluan keamanan mencintai alam sekitar	88.0%
Mengetahui keperluan keamanan pelbagai budaya dan kesedaran global	100.0%
Mengetahui konsep penyelesaian masalah diri dan rakan	100.0%
Berupaya memikul tanggungjawab	100.0%
Menghargai diri sendiri	98.0%
Menunjukkan imej sendiri yang positif	100.0%
Membina etos bangsa (semangat jati diri dan identiti yang positif)	100.0%
Menghormati persamaan dan perbezaan	100.0%
Menghargai dan memahami perasaan orang lain	98.0%
Berupaya untuk berkongsi perasaan, maklumat dan pengalaman	92.0%
Memahami nilai peribadi seseorang	100.0%
Meningkatkan kesedaran mengenai hal ehwal awam	92.0%
Menghargai alam semula jadi	98.0%
Menunjukkan keprihatinan kesedaran keamanan sejagat	90.0%
Menyemai nilai kesaksamaan dan keadilan	96.0%
Mengambil berat tentang kehidupan orang lain	88.0%
Menggemari persekitaran kondusif yang membawa kepada keamanan	98.0%
Menginginkan masa depan yang aman	100.0%
Menyelesaikan sebarang konflik secara aman	98.0%
Menerapkan konsep ketuhanan dalam kehidupan	90.0%
Memupuk perasaan kasih-sayang	100.0%
Membentuk sikap tolong-menolong	88.0%
Memupuk sifat amanah	98.0%
Memupuk semangat toleransi	100.0%

Berdasarkan jadual 6.7 di atas, terdapat 12 item yang dipersetujui 100.0% oleh kesemua responden. Item-item berkenaan ialah item 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9,10, 13, 20, 23 dan 26. Ini diikuti oleh item 7, 11, 15, 19, 21 dan 25 dengan 98.0%, item 17 dengan 96.0%, item 12 dan 14 dengan 92.0%, item 16 dan 22 dengan 90.0% serta item 3, 18 dan 24 dengan 88.0%. Tiada item yang kurang daripada 75.0%. Ini bermakna penilaian bagi kesesuaian model tidak perlu dilakukan semula. Seterusnya nilai *defuzzification* (ai)

dapat dikira bagi mengetahui kategori julat kesepakatan pakar mengikut item. Jadual 6.8 menunjukkan nilai ai bagi kesesuaian model yang telah diimplementasi.

Jadual 6.8

Nilai Defuzzification Kesesuaian Model

ITEM KESESUAIAN MODEL	NILAI DEFUZZIFICATION (ai)
Mengetahui konsep kesedaran keamanan sendiri (kawalan diri)	44.05
Mengetahui keperluan keamanan persekitaran (komuniti, keluarga & rakan sebaya)	43.35
Mengetahui keperluan keamanan mencintai alam sekitar	44.80
Mengetahui keperluan keamanan pelbagai budaya dan kesedaran global	44.03
Mengetahui konsep penyelesaian masalah diri dan rakan	43.93
Berupaya memikul tanggungjawab	42.40
Menghargai diri sendiri	44.40
Menonjolkan imej sendiri yang positif	43.35
Membina etos bangsa (semangat jati diri dan identiti yang positif)	42.40
Menghormati persamaan dan perbezaan	42.50
Menghargai dan memahami perasaan orang lain	42.95
Berupaya untuk berkongsi perasaan, maklumat dan pengalaman	44.88
Memahami nilai peribadi seseorang	42.10
Meningkatkan kesedaran mengenai hal ehwal awam	42.55
Menghargai alam semula jadi	42.88
Menunjukkan keprihatinan kesedaran keamanan sejagat	41.25
Menyemai nilai kesaksamaan dan keadilan	42.00
Mengambil berat tentang kehidupan orang lain	45.20
Menggemari persekitaran kondusif yang membawa kepada keamanan	42.95
Menginginkan masa depan yang aman	43.88
Menyelesaikan sebarang konflik secara aman	42.88
Menerapkan konsep ketuhanan dalam kehidupan	41.25
Memupuk perasaan kasih-sayang	41.08
Membentuk sikap tolong-menolong	45.20
Memupuk sifat amanah	42.95
Memupuk semangat toleransi	43.88

Berdasarkan jadual 6.8 di atas, terdapat 23 item yang berada dalam kategori pakar sepakat teramat setuju kerana nilai ai yang diperolehi berada dalam julat 42 hingga 46.8. Item-item berkenaan adalah 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25 dan 26. Manakala tiga lagi item berada dalam kategori pakar sepakat sangat setuju kerana berada dalam julat 33.6 hingga 41.99. Item berkenaan ialah 16, 22 dan 23. Laporan seterusnya adalah berkaitan kebolehgunaan model.

Kebolehgunaan Model. Kebolehgunaan model kandungan kurikulum pendidikan keamanan dilihat melalui lima faktor seperti yang terdapat dalam soal selidik yang ditadbir. Faktor yang pertama ialah kebolehgunaan elemen, faktor kedua ialah kebolehgunaan klasifikasi elemen, faktor ketiga ialah kebolehgunaan senarai elemen, faktor keempat ialah kebolehgunaan hubungan antara elemen dan faktor kelima ialah kebolehgunaan model itu sendiri. Setiap faktor mengandungi lima pernyataan yang dinamakan item. Kesemua faktor ini akan menyumbang kepada kesepakatan pakar dalam menentukan kebolehgunaan model yang telah diimplementasi. Dapatan yang dilaporkan adalah bagi menjawab persoalan kedua fasa implementasi dan penilaian seperti yang diwujudkan dalam bab pengenalan (bab 1). Persoalan berkenaan adalah :

- a. Sejauh manakah kebolehgunaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah berdasarkan pandangan pakar?

Laporan analisis data bagi kebolehgunaan model ini dilaporkan mengikut faktor yang telah disebutkan. Setiap faktor akan dilaporkan berdasarkan nilai *threshold* (d), peratusan nilai kesepakatan dan nilai *defuzzification* (ai). Jadual 6.9 menunjukkan nilai d bagi faktor kebolehgunaan model yang pertama iaitu kebolehgunaan elemen.

Jadual 6.9

Nilai Threshold (d) Kebolegunaan Elemen

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN ELEMEN				
	A1	A2	A3	A4	A5
R1	0.1715	0.1777	0.0932	0.1667	0.1037
R2	0.1241	0.0575	0.0370	0.0454	0.1037
R3	0.0510	0.1777	0.0932	0.0454	0.0298
R4	0.1241	0.1176	0.0370	0.1293	0.0298
R5	0.0510	0.1176	0.0370	0.1667	0.0298
R6	0.1715	0.1777	0.0370	0.1667	0.1037
R7	0.0510	0.1176	0.0932	0.0454	0.1037
R8	0.0510	0.0575	0.0932	0.0454	0.1037
R9	0.1241	0.3128	0.0370	0.1293	0.0298
R10	0.1241	0.1176	0.0370	0.1293	0.0298
R11	0.0510	0.0575	0.0370	0.0454	0.0298
R12	0.1715	0.1777	0.0932	0.1667	0.1037
R13	0.1241	0.0575	0.0932	0.0454	0.1037
R14	0.1715	0.1777	0.0932	0.1667	0.1037
R15	0.0510	0.0575	0.0370	0.0454	0.1037
R16	0.0510	0.0575	0.0370	0.0454	0.1037
R17	0.0510	0.0575	0.0370	0.0454	0.0298
R18	0.1241	0.1176	0.0932	0.1293	0.1037
R19	0.0510	0.0575	0.0932	0.0454	0.1037
R20	0.1241	0.3128	0.0370	0.3248	0.0298
R21	0.0510	0.0575	0.0370	0.0454	0.0298
R22	0.1241	0.1176	0.2034	0.1293	0.1921
R23	0.1241	0.1176	0.2034	0.1293	0.1921
R24	0.0510	0.0575	0.0370	0.1293	0.1921
R25	0.1715	0.0575	0.0932	0.0454	0.1037
R26	0.1241	0.1176	0.0932	0.1293	0.0298
R27	0.0510	0.0575	0.0932	0.0454	0.0298
R28	0.1715	0.1777	0.0932	0.1667	0.1037
R29	0.1715	0.0575	0.0932	0.1667	0.1037
R30	0.0510	0.1176	0.0370	0.0454	0.1921
R31	0.1715	0.1777	0.0932	0.0454	0.1037
R32	0.1241	0.1176	0.2034	0.1293	0.1921
R33	0.0510	0.0575	0.0370	0.0454	0.0298
R34	0.1241	0.1176	0.0370	0.0454	0.0298
R35	0.0510	0.0575	0.0932	0.0454	0.0298
R36	0.1241	0.1176	0.0370	0.0454	0.0298
R37	0.1241	0.1176	0.2034	0.1293	0.1921
R38	0.1241	0.0575	0.0370	0.0454	0.1037
R39	0.1715	0.1777	0.0932	0.0454	0.1037
R40	0.1241	0.1176	0.2034	0.1293	0.1921
R41	0.0510	0.0575	0.0370	0.1293	0.1921

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN ELEMEN				
	A1	A2	A3	A4	A5
R42	0.1241	0.1176	0.0370	0.1293	0.0298
R43	0.0510	0.1777	0.0932	0.0454	0.0298
R44	0.1241	0.1176	0.0370	0.1293	0.0298
R45	0.0510	0.1176	0.0370	0.1667	0.0298
R46	0.1241	0.0575	0.0370	0.0454	0.1037
R47	0.0510	0.0575	0.0370	0.1293	0.1921
R48	0.1715	0.0575	0.0932	0.0454	0.1037
R49	0.1241	0.1176	0.0932	0.1293	0.0298
R50	0.1241	0.0575	0.0932	0.0454	0.1037

Berdasarkan jadual 6.9, tiada nilai d yang melebihi 0.2 bagi item A1 dan A5. Ini jelas menunjukkan bahawa kesemua 50 orang pakar sebulat suara berpendapat tentang item-item berkenaan. Bagi item A4, hanya satu sahaja nilai d yang dilihat melebihi 0.2. Ini bermakna terdapat seorang pakar yang berbeza pendapat tentang item berkenaan. Terdapat dua nilai d yang melebihi 0.2 dapat dilihat dalam item A2. Ini menunjukkan terdapat dua orang pakar yang berbeza pendapat dengan pakar yang lain. Diikuti oleh item A3 yang memiliki nilai d melebihi 0.2 iaitu sebanyak lima nilai. Ini bermakna terdapat lima orang pakar yang berlainan pendapat dengan item berkenaan. Jadual 6.10 menunjukkan peratusan kesepakatan yang diperolehi daripada nilai d faktor pertama.

Jadual 6.10

Peratusan Kesepakatan Pakar Kebolehgunaan Elemen

ITEM KEBOLEHGUNAAN ELEMEN	PERATUSAN (%)
Elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna.	100.0%
Elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna.	96.0%
Pengguna masih mahir mengimplementasikan elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula.	90.0%
Pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah.	98.0%
Pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan elemen.	100.0%

Berdasarkan jadual 6.10, keseluruhan pakar telah bersetuju dengan dua pernyataan iaitu elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna dan pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan elemen apabila kedua-dua item ini mendapat 100.0%. Ini diikuti oleh pernyataan pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah dengan 98.0%, pernyataan elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna dengan 96.0% dan pernyataan pengguna masih mahir mengimplementasikan elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula dengan 90.0%. Berdasarkan peratusan yang diperolehi, penilaian tentang kebolegunaan elemen tidak perlu diulang kerana kesemua peratusan melebihi 75.0%. Jadual 6.11 menunjukkan nilai defuzzification bagi faktor pertama kebolegunaan model.

Jadual 6.11

Nilai Defuzzification Kebolegunaan Elemen

ITEM KEBOLEHGUNAAN ELEMEN	NILAI DEFUZZIFICATION (ai)
Elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna.	41.08
Elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna.	40.75
Pengguna masih mahir mengimplementasikan elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula.	44.88
Pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah.	41.38
Pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan elemen.	44.28

Berdasarkan jadual 6.11, hanya dua pernyataan yang berada dalam kategori julat pakar sepakat teramat setuju kerana berada dalam julat 42 hingga 46.8. Pernyataan berkenaan ialah pengguna masih mahir mengimplementasikan elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula (A3) dan pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan elemen (A5). Manakala tiga pernyataan lagi berada dalam kategori julat pakar sepakat sangat setuju apabila berada di antara nilai 33.6 hingga 41.99. Pernyataan berkenaan ialah elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna (A1), elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna (A2) dan pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah (A4). Ini menunjukkan faktor kebolegunaan elemen mendapat kesepatan pakar.

Faktor kedua bagi kebolegunaan model ialah kebolegunaan klasifikasi elemen. Klasifikasi elemen ini adalah berdasarkan kepada empat fasa yang telah dibentuk dalam model yang telah dibina. Fasa berkenaan adalah fasa kesedaran dalaman, fasa pemupukan personaliti, fasa perkembangan karakter dan fasa pembinaan tindakan. Dapatan kebolegunaan klasifikasi elemen ini diterangkan melalui nilai *threshold*, peratusan kesepakatan dan nilai *defuzzification*. Jadual 6.12 menunjukkan nilai *threshold* (d) bagi faktor kedua kebolegunaan model iaitu kebolegunaan klasifikasi elemen.

Jadual 6.12

Nilai Threshold (d) Kebolehgunaan Klasifikasi Elemen

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN KLASIFIKASI ELEMEN				
	B1	B2	B3	B4	B5
R1	0.1337	0.1800	0.1495	0.1436	0.0932
R2	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0370
R3	0.1337	0.0632	0.1495	0.1436	0.0932
R4	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0370
R5	0.0200	0.1149	0.1454	0.1521	0.0370
R6	0.0200	0.0632	0.1495	0.1436	0.0370
R7	0.1337	0.1800	0.1495	0.0273	0.0932
R8	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0932
R9	0.1625	0.1149	0.1454	0.1521	0.0370
R10	0.1625	0.1149	0.1454	0.1521	0.0370
R11	0.0200	0.0632	0.5370	0.0273	0.0370
R12	0.1337	0.1800	0.1495	0.1436	0.0932
R13	0.0200	0.1800	0.1495	0.0273	0.0932
R14	0.1337	0.1800	0.1495	0.1436	0.0932
R15	0.0200	0.1800	0.0358	0.0273	0.0370
R16	0.0200	0.1149	0.1454	0.1436	0.0370
R17	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0370
R18	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0932
R19	0.0200	0.1800	0.0358	0.0273	0.0932
R20	0.3567	0.3079	0.5370	0.3463	0.0370
R21	0.0200	0.0632	0.1454	0.0273	0.0370
R22	0.1625	0.1149	0.1454	0.1521	0.2034
R23	0.1625	0.1149	0.1454	0.1521	0.2034
R24	0.0200	0.5064	0.1495	0.0273	0.0370
R25	0.1337	0.0632	0.0358	0.1436	0.0932
R26	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0932
R27	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0932
R28	0.1337	0.1800	0.1495	0.1436	0.0932
R29	0.1337	0.0632	0.1495	0.0273	0.0932
R30	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0370
R31	0.1337	0.1800	0.1495	0.1436	0.0932
R32	0.3567	0.3079	0.1454	0.3463	0.2034
R33	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0370
R34	0.0200	0.0632	0.1454	0.1521	0.0370
R35	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0932
R36	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0370
R37	0.1625	0.1149	0.1454	0.1521	0.2034
R38	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0370
R39	0.1337	0.1800	0.1495	0.1436	0.0932
R40	0.3567	0.3079	0.1454	0.3463	0.2034
R41	0.0200	0.5064	0.1495	0.0273	0.0370

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN KLASIFIKASI ELEMEN				
	B1	B2	B3	B4	B5
R42	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0370
R43	0.1337	0.0632	0.1495	0.1436	0.0932
R44	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0370
R45	0.0200	0.1149	0.1454	0.1521	0.0370
R46	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0370
R47	0.0200	0.5064	0.1495	0.0273	0.0370
R48	0.1337	0.0632	0.0358	0.1436	0.0932
R49	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0932
R50	0.0200	0.0632	0.0358	0.0273	0.0932

Berdasarkan jadual 6.12 di atas, nilai d yang melebihi 0.2 paling rendah dimiliki oleh item B3 dengan dua nilai. Ini menunjukkan terdapat dua orang pakar yang tidak sependapat dengan pakar yang lain. Seterusnya, item B1 dan B4 masing-masing mempunyai tiga nilai d yang melebihi 0.2. Ini bermakna terdapat tiga orang pakar yang tidak sependapat dengan pakar yang lain berkenaan item tersebut. Item B5 pula mempunyai lima nilai d yang melebihi 0.2 yang membawa maksud seramai lima orang pakar berbeza pendapat. Diikuti oleh item B2 dengan enam nilai d melebihi 0.2. Seramai enam orang pakar menyatakan pendapat yang berbeza berbanding pakar yang lain terhadap item berkenaan. Jadual 6.13 menerangkan pratusan kesepakatan pakar bagi faktor kedua kebolehgunaan model.

Jadual 6.13

Peratusan Kesepakatan Pakar Kebolehgunaan Klasifikasi Elemen

ITEM KEBOLEHGUNAAN KLASIFIKASI ELEMEN	PERATUSAN (%)
Klasifikasi elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna.	94.0%
Klasifikasi elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna.	88.0%
Pengguna masih mahir mengimplementasikan klasifikasi elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula.	96.0%
Pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan klasifikasi elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah.	94.0%
Pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan klasifikasi elemen.	90.0%

Berdasarkan jadual 6.13 di atas, peratusan yang paling tinggi dimiliki oleh pernyataan pengguna masih mahir mengimplementasikan klasifikasi elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula dengan 96.0%. Ini diikuti oleh pernyataan klasifikasi elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna dan pernyataan pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan klasifikasi elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah dengan masing-masing diwakili oleh 94.0%. Seterusnya dengan peratusan 90.0%, pernyataan pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan klasifikasi elemen mendapat kesepakatan daripada pakar. Dan diakhiri dengan pernyataan klasifikasi elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna yang paling kurang mendapatkan kesepakatan keseluruhan pakar dengan hanya 88.0%. Namun begitu, tiada pernyataan yang mendapat peratusan kesepakatan kurang daripada 75.0%. Ini bermakna penilaian bagi faktor kedua kebolehgunaan model ini tidak perlu diulang semula. Jadual 6.14 menunjukkan nilai *defuzzification* (ai) yang telah diperolehi bagi faktor kedua.

Jadual 6.14

Nilai Defuzzification Kebolehgunaan Klasifikasi Elemen

ITEM KEBOLEHGUNAAN KLASIFIKASI ELEMEN	NILAI DEFUZZIFICATION (ai)
Klasifikasi elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna.	42.95
Klasifikasi elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna.	40.50
Pengguna masih mahir mengimplementasikan klasifikasi elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula.	42.00
Pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan klasifikasi elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah.	42.43
Pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan klasifikasi elemen.	44.88

Berdasarkan jadual 6.14 di atas, empat daripada lima pernyataan yang diajukan telah berada dalam kategori pakar sepakat teramat setuju. Ini kerana, keempat-empat pernyataan berkenaan memiliki nilai ai di antara julat 42 hingga 46.8. Pernyataan berkenaan adalah klasifikasi elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna (B1), pengguna masih mahir mengimplementasikan klasifikasi elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula (B3), pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan klasifikasi elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah (B4) dan pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan klasifikasi elemen (B5). Hanya satu pernyataan sahaja berada dalam kategori julat pakar sepakat sangat setuju kerana berada dalam julat 33.6 hingga 41.99. Pernyataan berkenaan ialah klasifikasi elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna (B2). Ini menunjukkan pakar telah mencapai kesepakatan bagi kebolehgunaan klasifikasi elemen yang terdapat dalam model yang diimplikasikan.

Faktor ketiga dalam kebolegunaan model ialah kebolegunaan senarai elemen. Kebolegunaan senarai elemen ini adalah merujuk kepada elemen autonomi, elemen bergantung, elemen berhubung dan elemen bebas. Data bagi faktor ini akan dilaporkan berdasarkan nilai *threshold* (d), peratusan kesepakatan dan nilai *defuzzification* (ai). Jadual 6.15 di bawah membentangkan nilai d setiap responden bagi setiap item yang terdapat dalam faktor ini.

Jadual 6.15

Nilai Threshold (d) Kebolegunaan Senarai Elemen

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN SENARAI ELEMEN				
	C1	C2	C3	C4	C5
R1	0.1715	0.1777	0.0837	0.1323	0.1037
R2	0.1241	0.0575	0.0837	0.0211	0.1037
R3	0.0510	0.1777	0.0469	0.0211	0.0298
R4	0.1241	0.1176	0.0837	0.0211	0.0298
R5	0.0510	0.1176	0.0469	0.0211	0.0298
R6	0.1715	0.1777	0.0837	0.1323	0.1037
R7	0.0510	0.1176	0.2121	0.1634	0.1037
R8	0.0510	0.0575	0.0469	0.0211	0.1037
R9	0.1241	0.3128	0.2121	0.1634	0.0298
R10	0.1241	0.1176	0.0837	0.1323	0.0298
R11	0.0510	0.0575	0.0837	0.0211	0.0298
R12	0.1715	0.1777	0.0469	0.3575	0.1037
R13	0.1241	0.0575	0.0469	0.0211	0.1037
R14	0.1715	0.1777	0.0469	0.0211	0.1037
R15	0.0510	0.0575	0.0469	0.0211	0.1037
R16	0.0510	0.0575	0.0837	0.1634	0.1037
R17	0.0510	0.0575	0.0469	0.0211	0.0298
R18	0.1241	0.1176	0.2121	0.1634	0.1037
R19	0.0510	0.0575	0.0837	0.0211	0.1037
R20	0.1241	0.3128	0.0837	0.1323	0.0298
R21	0.0510	0.0575	0.0837	0.1323	0.0298
R22	0.1241	0.1176	0.0837	0.1323	0.1921
R23	0.1241	0.1176	0.0469	0.0211	0.1921
R24	0.0510	0.0575	0.2121	0.1634	0.1921
R25	0.1715	0.0575	0.0469	0.0211	0.1037
R26	0.1241	0.1176	0.0469	0.1634	0.0298
R27	0.0510	0.0575	0.0837	0.1323	0.0298
R28	0.1715	0.1777	0.0469	0.0211	0.1037
R29	0.1715	0.0575	0.0837	0.1634	0.1037

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN SENARAI ELEMEN				
	C1	C2	C3	C4	C5
R30	0.0510	0.1176	0.0469	0.0211	0.1921
R31	0.1715	0.1777	0.0837	0.1323	0.1037
R32	0.1241	0.1176	0.0837	0.1323	0.1921
R33	0.0510	0.0575	0.0837	0.1323	0.0298
R34	0.1241	0.1176	0.2121	0.1634	0.0298
R35	0.0510	0.0575	0.0837	0.0211	0.0298
R36	0.1241	0.1176	0.0837	0.1323	0.0298
R37	0.1241	0.1176	0.0837	0.1323	0.1921
R38	0.1241	0.0575	0.2121	0.1634	0.1037
R39	0.1715	0.1777	0.0837	0.1323	0.1037
R40	0.1241	0.1176	0.0837	0.1634	0.1921
R41	0.0510	0.0575	0.0469	0.0211	0.1921
R42	0.1241	0.1176	0.0837	0.1634	0.0298
R43	0.0510	0.1777	0.0469	0.0211	0.0298
R44	0.1241	0.1176	0.0469	0.0211	0.0298
R45	0.051	0.1176	0.0837	0.1323	0.0298
R46	0.1241	0.0575	0.0837	0.1323	0.1037
R47	0.0510	0.0575	0.0837	0.0211	0.1921
R48	0.1715	0.0575	0.0469	0.0211	0.1037
R49	0.1241	0.1176	0.0469	0.0211	0.0298
R50	0.1241	0.0575	0.0469	0.0211	0.1037

Berdasarkan jadual 6.15, item C1 dan C5 telah mencapai kesepakatan keseluruhan pakar apabila tiada nilai d melebihi 0.2 dicatatkan. Manakala bagi item C4, hanya seorang pakar yang berbeza pendapat dengan pakar yang lain apabila terdapat hanya satu nilai d yang melebihi 0.2 dicatatkan. Bagi item C2 pula, hanya dua orang pakar yang menyuarakan pendapat berbeza dengan kumpulan pakar apabila item menunjukkan terdapat dua nilai d yang melebihi 0.2 dicatatkan. Seterusnya item C3 telah mencatatkan jumlah nilai d melebihi 0.2 adalah sebanyak 6 nilai. Ini bermakna terdapat enam orang pakar yang mempunyai perbezaan pendapat bagi item berkenaan. Jadual 6.16 menunjukkan peratusan kesepakatan pakar bagi faktor ketiga kebolehgunaan model berdasarkan kepada nilai d yang diterima.

Jadual 6.16

Peratusan Kesepakatan Pakar Kebolehgunaan Senarai Elemen

ITEM KEBOLEHGUNAAN SENARAI ELEMEN	PERATUSAN (%)
Senarai elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna.	100.0%
Senarai elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna.	96.0%
Pengguna masih mahir mengimplementasikan senarai elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula.	88.0%
Pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan senarai elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah.	98.0%
Pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan senarai elemen.	100.0%

Berdasarkan jadual 6.16 di atas, pernyataan senarai elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna dan pernyataan pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan senarai elemen telah diwakili oleh 100.0%. Ini menunjukkan pakar sebulat suara bersepakat dengan pernyataan yang diberikan. Diikuti pula oleh pernyataan pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan senarai elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah dengan 98.0%. Seterusnya, senarai elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna berada di tempat keempat dengan 96.0% dan diakhiri dengan pernyataan pengguna masih mahir mengimplementasikan senarai elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula dengan 88.0%. Namun begitu, tiada pernyataan yang mendapat peratusan kesepakatan di bawah 75.0%. Ini bermakna penilaian bagi faktor ketiga kebolehgunaan model ini tidak perlu diulangi. Jadual 6.17 menunjukkan nilai defuzzification (a_i) bagi faktor kebolehgunaan senarai elemen.

Jadual 6.17

Nilai Defuzzification Kebolehgunaan Senarai Elemen

ITEM KEBOLEHGUNAAN SENARAI ELEMEN	NILAI DEFUZZIFICATION (ai)
Senarai elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna.	41.08
Senarai elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna.	40.75
Pengguna masih mahir mengimplementasikan senarai elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula.	45.20
Pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan senarai elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah.	42.95
Pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan senarai elemen.	44.28

Berdasarkan jadual 6.17, terdapat tiga pernyataan yang berada dalam kategori pakar sepakat teramat setuju apabila nilai ai yang diperolehi berada dalam julat 42 hingga 46.8. Pernyataan berkenaan adalah pengguna masih mahir mengimplementasikan senarai elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula (C3), pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplementasikan senarai elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah (C4) dan pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplementasikan senarai elemen (C5). Manakala dua pernyataan lagi berada dalam kategori pakar sepakat sangat setuju apabila nilai ai yang diperolehi berada dalam julat 33.6 hingga 41.99. Ini menunjukkan kebolehgunaan senarai elemen telah mendapat persetujuan kesemua pakar terlibat.

Faktor keempat dalam kebolehgunaan model ialah kebolehgunaan hubungan antara model. Dapatan faktor ini akan dibentangkan berdasarkan nilai *threshold* (d), peratusan kesepakatan dan nilai *defuzzification* (ai). Jadual 6.18 menunjukkan nilai d

yang diperolehi daripada keseluruhan 50 orang responden bagi setiap item yang diajukan dalam faktor ini.

Jadual 6.18

Nilai Threshold (d) Kebolegunaan Hubungan Antara Elemen

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN HUBUNGAN ANTARA ELEMEN				
	D1	D2	D3	D4	D5
R1	0.1667	0.1773	0.1848	0.1508	0.0983
R2	0.0454	0.0564	0.0654	0.1508	0.0983
R3	0.0454	0.1773	0.0654	0.1508	0.0983
R4	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.1965
R5	0.1667	0.1182	0.1102	0.0374	0.0983
R6	0.1667	0.0564	0.0654	0.1508	0.0375
R7	0.0454	0.0564	0.0654	0.1508	0.0983
R8	0.0454	0.0564	0.0654	0.0374	0.0983
R9	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.0375
R10	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.0375
R11	0.0454	0.0564	0.0654	0.0374	0.0375
R12	0.1667	0.0564	0.0654	0.1508	0.0983
R13	0.0454	0.1773	0.1848	0.0374	0.0983
R14	0.1667	0.1773	0.1848	0.1508	0.0983
R15	0.0454	0.0564	0.1848	0.0374	0.0375
R16	0.0454	0.1182	0.0654	0.1508	0.0375
R17	0.0454	0.0564	0.1848	0.1508	0.0983
R18	0.1293	0.1182	0.0654	0.1508	0.0983
R19	0.0454	0.0564	0.0654	0.0374	0.0983
R20	0.3248	0.1182	0.5037	0.5356	0.0375
R21	0.0454	0.1182	0.0654	0.0374	0.1965
R22	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.1965
R23	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.1965
R24	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.1965
R25	0.0454	0.0564	0.1848	0.0374	0.0983
R26	0.1293	0.1182	0.3049	0.1440	0.0983
R27	0.0454	0.0564	0.0654	0.0374	0.0983
R28	0.1667	0.0564	0.1848	0.1508	0.0983
R29	0.1667	0.1773	0.1848	0.0374	0.0983
R30	0.0454	0.0564	0.0654	0.0374	0.0375
R31	0.0454	0.1773	0.0654	0.1508	0.0983
R32	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.1965
R33	0.0454	0.0564	0.0654	0.0374	0.0375
R34	0.0454	0.1182	0.1102	0.1440	0.0375
R35	0.0454	0.0564	0.1102	0.0374	0.0375
R36	0.0454	0.1773	0.0654	0.1440	0.0983
R37	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.1965

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN HUBUNGAN ANTARA ELEMEN				
	D1	D2	D3	D4	D5
R38	0.0454	0.0564	0.0654	0.1508	0.0983
R39	0.0454	0.1773	0.0654	0.1508	0.0983
R40	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.1965
R41	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.1965
R42	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.1965
R43	0.0454	0.1773	0.0654	0.1508	0.0983
R44	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.1965
R45	0.1667	0.1182	0.1102	0.0374	0.0983
R46	0.0454	0.0564	0.0654	0.1508	0.0983
R47	0.1293	0.1182	0.1102	0.1440	0.1965
R48	0.0454	0.0564	0.1848	0.0374	0.0983
R49	0.1293	0.1182	0.3049	0.1440	0.0983
R50	0.0454	0.0564	0.0654	0.1508	0.0983

Berdasarkan jadual 6.18, item D2 dan D5 telah mencapai kesepakatan keseluruhan pakar apabila tiada nilai d yang melebihi 0.2 dipaparkan. Manakala item D1 dan D4 pula telah memaparkan masing-masing mendapat satu nilai d yang melebihi 0.2. Ini bermakna terdapat seorang pakar yang tidak sependapat dengan pakar yang lain bagi kedua-dua item berkenaan. Diikuti oleh item D3 yang mempunyai nilai d melebihi 0.2 sebanyak tiga nilai. Terdapat tiga orang pakar yang mempunyai pendapat berbeza bagi item ini. Jadual 6.19 menunjukkan peratusan kesepakatan yang diperolehi daripada nilai d bagi faktor keempat kebolehgunaan model.

Jadual 6.19

Peratusan Kesepakatan Pakar Kebolehgunaan Hubungan Antara Elemen

ITEM KEBOLEHGUNAAN HUBUNGAN ANTARA ELEMEN	PERATUSAN (%)
Hubungan antara elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna.	98.0%
Hubungan antara elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna.	100.0%
Pengguna masih mahir mengimplimentasikan hubungan antara elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula.	94.0%
Pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplimentasikan hubungan antara elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah.	98.0%
Pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplimentasikan hubungan antara elemen.	100.0%

Berdasarkan jadual 6.19, terdapat dua pernyataan yang menerima keseluruhan kesepakatan apabila diwakili dengan 100.0%. Pernyataan-pernyataan berkenaan adalah hubungan antara elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna dan pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplimentasikan hubungan antara elemen. Manakala dua lagi pernyataan berada di tempat kedua kesepakatan keseluruhan pakar dengan 98.0%. Pernyataan berkenaan adalah hubungan antara elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna dan pernyataan pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplimentasikan hubungan antara elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah. Diikuti oleh pernyataan terakhir iaitu pengguna masih mahir mengimplimentasikan hubungan antara elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula dengan peratusan 94.0% berada di tempat ketiga keseluruhan kesepakatan. Namun begitu, tiada pernyataan yang mendapat nilai peratusan kurang daripada 75.0%. Maka, penilaian bagi faktor keempat ini tidak perlu diulang. Jadual 6.20

menunjukkan nilai *defuzzification* (a_i) bagi faktor kebolegunaan hubungan antara elemen.

Jadual 6.20

Nilai Defuzzification Kebolegunaan Hubungan Antara Elemen

ITEM KEBOLEHGUNAAN HUBUNGAN ANTARA ELEMEN	NILAI DEFUZZIFICATION (a_i)
Hubungan antara elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna.	41.38
Hubungan antara elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna.	40.80
Pengguna masih mahir mengimplimentasikan hubungan antara elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula.	40.35
Pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplimentasikan hubungan antara elemen dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah.	41.90
Pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplimentasikan hubungan antara elemen.	44.35

Berdasarkan jadual 6.20 di atas, hanya satu pernyataan sahaja yang berada dalam kategori pakar sepakat teramat setuju iaitu pernyataan pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplimentasikan hubungan antara elemen (D5). Ini kerana nilai a_i yang diperolehi bagi pernyataan berkenaan berada dalam julat 42 hingga 46.8. Manakala empat pernyataan selebihnya yang terdapat dalam faktor ini berada dalam kategori pakar sepakat sangat setuju kerana nilai a_i yang diperolehi berada dalam julat 33.6 hingga 41.99. Pernyataan-pernyataan berkenaan adalah hubungan antara elemen boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna (D1), hubungan antara elemen memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna (D2), pengguna masih mahir mengimplimentasikan hubungan antara elemen selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula (D3) dan pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplimentasikan hubungan antara elemen dan sekiranya berlaku kesilapan

pengguna boleh menanganinya dengan mudah (D4). Ini menunjukkan bahawa faktor kebolegunaan hubungan antara elemen mendapat kesepakatan daripada keseluruhan pakar.

Faktor terakhir bagi kebolegunaan model ialah kebolegunaan keseluruhan model mengikut pandangan pakar. Dapatan bagi faktor ini juga dilaporkan melalui nilai *threshold* (d), peratusan kesepakatan pakar dan nilai *defuzzification* (ai). Jadual 6.21 menunjukkan nilai d yang diperolehi daripada setiap pakar terhadap setiap item yang diajukan dalam faktor ini.

Jadual 6.21

Nilai Threshold (d) Kebolegunaan Model

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN MODEL				
	E1	E2	E3	E4	E5
R1	0.1641	0.1888	0.1785	0.1730	0.0909
R2	0.0528	0.0733	0.0598	0.0616	0.0909
R3	0.0528	0.0733	0.0598	0.1730	0.0909
R4	0.6847	0.2981	0.1165	0.5106	0.2043
R5	0.0528	0.0733	0.0598	0.0616	0.0416
R6	0.0528	0.0733	0.0598	0.1730	0.0416
R7	0.1641	0.0733	0.0598	0.1730	0.0909
R8	0.0528	0.0733	0.0598	0.0616	0.0909
R9	0.1306	0.1060	0.1165	0.1219	0.0416
R10	0.1306	0.1060	0.1165	0.1219	0.0416
R11	0.0528	0.1060	0.1165	0.0616	0.0909
R12	0.1641	0.0733	0.1785	0.1730	0.0909
R13	0.0528	0.1888	0.1785	0.1730	0.0909
R14	0.1641	0.1888	0.1785	0.1730	0.0909
R15	0.1641	0.0733	0.0598	0.0616	0.0909
R16	0.1641	0.1888	0.1785	0.1730	0.0909
R17	0.0528	0.0733	0.0598	0.0616	0.0416
R18	0.0528	0.1060	0.5094	0.1219	0.0909
R19	0.1306	0.2981	0.0598	0.0616	0.0416
R20	0.3221	0.1060	0.5094	0.5106	0.0416
R21	0.0528	0.0733	0.0598	0.1219	0.2043
R22	0.1306	0.1060	0.1165	0.1219	0.2043
R23	0.1306	0.1060	0.1165	0.1219	0.2043
R24	0.0528	0.4964	0.0598	0.0616	0.0416
R25	0.1641	0.1888	0.0598	0.1730	0.0909

RESPONDEN	ITEM KEBOLEHGUNAAN MODEL				
	E1	E2	E3	E4	E5
R26	0.0528	0.0733	0.1165	0.1219	0.0909
R27	0.1641	0.1888	0.1785	0.1730	0.0909
R28	0.1641	0.1888	0.1785	0.1730	0.0909
R29	0.1641	0.1888	0.1785	0.1730	0.0909
R30	0.0528	0.0733	0.0598	0.0616	0.0416
R31	0.1641	0.1888	0.0598	0.1730	0.0909
R32	0.1306	0.1060	0.3107	0.3127	0.2043
R33	0.0528	0.0733	0.0598	0.0616	0.0416
R34	0.0528	0.0733	0.1165	0.1219	0.0416
R35	0.0528	0.0733	0.0598	0.0616	0.0416
R36	0.1641	0.1888	0.1785	0.173	0.0909
R37	0.1306	0.1060	0.1165	0.1219	0.2043
R38	0.0528	0.0733	0.0598	0.0616	0.0909
R39	0.1641	0.1888	0.0598	0.1730	0.0909
R40	0.1306	0.1060	0.3107	0.3127	0.2043
R41	0.0528	0.4964	0.0598	0.0616	0.0416
R42	0.6847	0.2981	0.1165	0.5106	0.2043
R43	0.0528	0.0733	0.0598	0.1730	0.0909
R44	0.6847	0.2981	0.1165	0.5106	0.2043
R45	0.0528	0.0733	0.0598	0.0616	0.0416
R46	0.0528	0.0733	0.0598	0.0616	0.0909
R47	0.0528	0.4964	0.0598	0.0616	0.0416
R48	0.1641	0.1888	0.0598	0.1730	0.0909
R49	0.0528	0.0733	0.1165	0.1219	0.0909
R50	0.0528	0.0733	0.0598	0.0616	0.0909

Berdasarkan jadual di atas, item E1 dan E3 mempunyai empat nilai d yang melebihi 0.2. Ini bermakna terdapat empat orang pakar yang berbeza pendapat dengan keseluruhan pakar yang lain. Item E4 pula mempunyai enam nilai d yang melebihi 0.2. Ini menunjukkan terdapat enam perbezaan pendapat bagi item berkenaan. Diikuti oleh item E2 dengan tujuh perbezaan pendapat apabila nilai d yang melebihi 0.2 yang diterima adalah sebanyak tujuh nilai. Manakala item E5 mempunyai sembilan nilai d yang melebihi 0.2. Ini bermakna seramai sembilan orang pakar tidak sependapat dengan keseluruhan kumpulan pakar. Jadual 6.22 menunjukkan peratusan kesepakatan pakar bagi kebolehgunaan model.

Jadual 6.22

Peratusan Kesepakatan Pakar Kebolehgunaan Model

ITEM KEBOLEHGUNAAN MODEL	PERATUSAN (%)
Model boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna.	92.0%
Model memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna.	86.0%
Pengguna masih mahir mengimplimentasikan model selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula.	92.0%
Pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplimentasikan model dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah.	88.0%
Pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplimentasikan model.	82.0%

Berdasarkan jadual di atas, peratusan yang paling tinggi diterima adalah 92.0%. Ini diwakili oleh pernyataan model boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna dan pernyataan pengguna masih mahir mengimplimentasikan model selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula. Ini diikuti oleh pernyataan pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplimentasikan model dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah dengan 88.0%, pernyataan model memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna dengan 86.0% dan pernyataan pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplimentasikan model dengan 82.0%. Namun begitu, tiada pernyataan yang mendapat peratusan kurang daripada 75.0%. Ini bermakna penilaian kebolehgunaan model tidak perlu diulang. Jadual 6.23 menunjukkan nilai *defuzzification* (a_i) yang telah diperolehi bagi setiap item dalam faktor kebolehgunaan model.

Jadual 6.23

Nilai Defuzzification Kebolehgunaan Model

ITEM KEBOLEHGUNAAN MODEL	NILAI DEFUZZIFICATION (ai)
Model boleh dikuasai dengan mudah oleh pengguna.	41.13
Model memenuhi jangkaan produktiviti yang tinggi kepada pengguna.	39.98
Pengguna masih mahir mengimplimentasikan model selepas satu jangka masa tertentu tanpa perlu dipelajari semula.	40.65
Pengguna tidak mudah melakukan banyak kesilapan semasa mengimplimentasikan model dan sekiranya berlaku kesilapan pengguna boleh menanganinya dengan mudah.	40.65
Pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplimentasikan model.	44.78

Berdasarkan jadual di atas, hanya satu pernyataan yang tergolong dalam kategori pakar sepakat teramat setuju apabila nilai ai yang diperolehi berada dalam julat 42 hingga 46.8. pernyataan berkenaan adalah pengguna mendapat kepuasan dan keseronokan semasa mengimplimentasikan model (E5). Manakala empat pernyataan yang selebihnya tergolong dalam kategori pakar sepakat sangat setuju apabila nilai ai yang diterima menunjukkan nilai berada dalam julat 33.6 hingga 41.99. Namun begitu, kebolehgunaan model ini telah mencapai kesepakatan pakar kerana belum mencecah nilai minimum kesepakatan iaitu 24.

Rumusan

Dapatan fasa implementasi dan penilaian ini adalah bagi membentangkan hasil yang diterima dalam penilaian kesesuaian elemen dan kebolehgunaan model yang telah siap dibina. Data diterima melalui satu soal selidik yang ditadbir kepada 50 orang guru prasekolah yang dipanggil sebagai pakar. Fasa ini menggunakan kaedah *Fuzzy Delphi*

dalam proses menganalisis data yang telah dikumpul. Kesepakatan pakar bagi kesesuaian elemen dan kebolegunaan model ditunjukkan melalui peratusan kesepakatan dan nilai *defuzzification* yang diperolehi. Berdasarkan nilai peratusan yang diterima bagi kesesuaian elemen dan kebolegunaan model, peratusan menunjukkan kesepakatan keseluruhan pakar adalah tinggi. Pakar juga telah mencapai kesepakatan dalam kesesuaian elemen dan kebolegunaan model melalui nilai *defuzzification* yang diterima. Ini menunjukkan bahawa Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah boleh digunakan berdasarkan pendapat pakar. Bab seterusnya akan merumuskan keseluruhan kajian, membincangkan implikasi yang diterima oleh model dari aspek teori, metodologi dan amalan serta cadangan yang boleh dihasilkan daripada model dan kajian ini.

BAB 7 RUMUSAN, PERBINCANGAN DAN CADANGAN

Pengenalan

Bab ini akan membincangkan tiga subtopik utama iaitu, rumusan kajian yang telah siap dijalankan, perbincangan dan implikasi yang diperolehi daripada kajian ini serta cadangan yang wajar digunakan bagi mengembangkan lagi kajian seumpama ini. Rumusan kajian akan memberikan gambaran kajian secara ringkas tetapi menyeluruh mencakupi dapatan daripada kajian ini. Perbincangan kajian pula berkisar kepada dapatan kajian yang didasari objektif kajian dan persoalan kajian dengan sokongan model-model kajian terkini, sama ada kajian dalam negeri mahupun kajian luar negara. Manakala implikasi pula akan menerangkan impak yang diperolehi setelah kajian ini selesai. Cadangan penambahbaikan dan kesinambungan kepada kajian ini akan diketengahkan dalam subtopik cadangan kajian lanjutan.

Rumusan Kajian

Keamanan merupakan isu yang sering ditekankan dalam perbincangan di setiap peringkat perbincangan bukan sahaja di Malaysia malahan peringkat dunia. Tema ini menjadi bualan dan perbincangan kerana keamanan adalah subjek utama dan harapan mengunung dalam kehidupan bermasyarakat. Betulkah dunia kini tidak aman? Bagaimana pula keadaan masyarakat yang mendatang? Hakikatnya, pendidikan keamanan semakin menjadi topik pendidikan yang hangat diperkatakan sejak belakangan ini. Semua pihak menyedari dan mengakui bahawa keadaan dunia yang menghadapi pelbagai gelora, cabaran, kegetiran dan kepincangan akibat pergolakan politik, peperangan, kegawatan ekonomi, kerencaman sosial, pengaruh media sosial serta banyak lagi. Dalam menangani situasi sebegini, Pendidikan

keamanan boleh dijadikan medium penyampaian dalam mendidik generasi muda tentang keamanan diri serta persekitaran mereka bagi membina masa depan yang lebih aman, harmoni dan maju. Pendidikan keamanan ini sebenarnya bukanlah satu topik yang baharu, malahan telah mula dibincangkan sejak tahun 1900 lagi. Ia adalah satu pendekatan yang digunakan bagi menerapkan sifat-sifat keamanan dalam diri individu di setiap peringkat. Penerapan nilai dan prasyarat keamanan dalam pendidikan telah dijalankan secara berterusan di negara-negara luar seperti Amerika, Kemboja dan Afrika.

Namun begitu, dalam konteks Malaysia, isu keamanan masih dilihat sebagai perkara enteng dan tempelan semata, seolah-olah bukan suatu agenda besar. Sedangkan, aspek keamanan perlu diterapkan dalam setiap lapisan sistem pendidikan di Malaysia. Pendidikan keamanan di Malaysia merupakan perkara yang baharu bertapak berbanding dengan negara luar. Kesedaran tentang pendidikan keamanan hanya berlaku sejak beberapa tahun belakangan ini. Kajian tentang pendidikan keamanan di Malaysia hanya dijalankan di peringkat sekolah menengah dengan hanya satu kajian sahaja yang telah dilakukan. Ini jelas menunjukkan isu ini masih belum menambat hati orang ramai, barangkali disebabkan Malaysia merupakan negara pelbagai budaya dan kehidupan masyarakat tampak semacam harmonis dan aman. Sesungguhnya, keamanan, perpaduan dan keharmonian merupakan perkara penting yang perlu dititikberatkan bagi menghasilkan sebuah negara yang aman dan maju. Oleh yang demikian, kajian ini dibangunkan dan perlu dimantapkan.

Pendidikan prasekolah merupakan tahap paling awal seseorang individu menerima pendidikan formal. Di Malaysia, Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) merupakan garis panduan yang digunakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran di prasekolah. Penggubalan, penilaian dan

penambahbaikan KSPK dibuat dari semasa ke semasa berdasarkan kepada kajian keberkesanan dan perkembangan sistem pendidikan di Malaysia. Namun begitu, masih belum ada kurikulum bagi menerapkan pendidikan keamanan dalam sistem pendidikan di Malaysia termasuklah di peringkat prasekolah.

Kajian ini merupakan sebuah kajian pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Model ini dibina berdasarkan kepada keperluan yang dilihat penting dalam melahirkan individu yang aman sekaligus membentuk masa depan yang lebih aman pada masa akan datang. Dengan demikian, kajian ini menggunakan kanak-kanak prasekolah sebagai subjek. Ini kerana kanak-kanak merupakan pemimpin masa depan. Tambahan pula mereka merupakan golongan yang paling awal menerima pendidikan secara formal. Oleh yang demikian, penerapan nilai keamanan dalam diri mereka amatlah penting bagi menjadikan ianya amalan seharian sehingga mereka dewasa.

Kajian ini menggunakan kaedah reka bentuk dan pembangunan yang dibahagikan kepada tiga fasa. Fasa pertama ialah fasa analisis keperluan, fasa kedua ialah fasa reka bentuk dan pembinaan manakala fasa ketiga ialah fasa implementasi dan penilaian. Fasa analisis keperluan mengumpulkan maklumat berkaitan keperluan pembinaan model kandungan kurikulum pendidikan keamanan dan keperluan isi kandungan model pendidikan keamanan. Pengumpulan data dilakukan dengan pengedaran soal selidik kepada 200 orang pendidik prasekolah yang dipilih secara rawak di Semenanjung Malaysia. Berdasarkan kepada data yang dikumpul, nilai min yang diperolehi menunjukkan kesemua responden memilih sangat setuju bahawa mereka memerlukan sebuah model kandungan kurikulum pendidikan keamanan.

Fasa kedua iaitu fasa reka bentuk dan pembangunan model adalah merupakan tunggak utama kajian ini. Fasa ini menggunakan kaedah temu bual, *Nominal Group Technique* (NGT) dan teknik *Intrepretive Stuctural Modelling* (ISM). Teknik ini merupakan satu teknik yang menggabungkan kepintaran manusia (*human intelligent*) dan kecekapan komputer (*artificial intelligent*) dalam menghasilkan sebuah model yang sesuai dengan keperluan kajian (Azli, 2017). Pada peringkat awal fasa, seramai enam (6) orang pakar daripada bidang yang dipilih telah ditemubual bagi mendapatkan senarai awal elemen yang diperlukan dalam model kandungan kurikulum pendidikan keamanan. Setelah senarai berkenaan diperolehi, proses *Nominal Group Technique* (NGT) dan ISM diteruskan. Proses ini melibatkan 8 orang pakar bidang yang dipilih berdasarkan kriteria yang telah ditetapkan. Pakar bidang ini dipilih daripada bidang kurikulum, pendidikan prasekolah, pendidikan awal kanak-kanak, pelbagai budaya, kenegaraan dan pelaksana (guru) di peringkat prasekolah. Pakar dikumpulkan untuk melalui satu proses perbincangan dan undian bagi menentukan elemen yang sesuai dan perlu dimasukkan ke dalam model kandungan kurikulum pendidikan keamanan.

Setelah kesemua elemen dipersetujui, satu model akan dihasilkan dengan memasukkan kesemua elemen berkenaan ke dalam sebuah perisian yang dikenali sebagai *Concept Star*. Maka terhasillah satu model yang merupakan hasil gabungan kepintaran manusia dan komputer. Pemurnian model dilakukan dengan persetujuan kesemua pakar yang terlibat dalam proses ISM.

Fasa ketiga ialah fasa implementasi dan penilaian. *Fuzzy Delphi Method* (FDM) merupakan kaedah yang digunakan bagi menentukan kesesuaian dan kebolegunaan model berdasarkan jawapan yang diterima oleh guru melalui soal selidik. Fasa ini menggunakan model yang telah dimurnikan untuk diimplemen kebolegunaannya di prasekolah. Model ditadbir kepada 50 orang guru prasekolah yang telah dipilih secara rawak berdasarkan kriteria yang telah ditetapkan. Setelah penerangan dilakukan, guru menggunakan model untuk tujuan penerapan pendidikan keamanan. Satu set soal selidik diedarkan kepada guru terlibat bagi mengetahui maklum balas tentang kebolegunaan model yang dihasilkan. Daripada data yang dikumpul, jelas menunjukkan bahawa kesemua guru bersepakat bahawa model yang telah dihasilkan sesuai dan boleh digunakan di prasekolah serta sesuai untuk dimasukkan ke dalam KSPK.

Ini bermakna Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah sesuai dan boleh diimplementasi dalam KSPK bagi melahirkan pemimpin masa depan yang lebih aman dan holistik.

Perbincangan dan Implikasi Kajian

Perbincangan adalah penjelasan dan penegasan secara terperinci perkembangan kajian ini berdasarkan kepada objektif kajian, persoalan kajian, tinjauan kajian lampau dan dapatan yang telah diperolehi. Perbincangan akan dibahagikan kepada subtopik mengikut fasa yang terdapat dalam kajian dan model akhir yang telah dibina. Manakala implikasi kajian pula akan membincangkan dengan lebih terperinci implikasi dan sumbangan yang boleh diperolehi daripada kajian ini.

Perbincangan Kajian. Perbincangan kajian akan dilihat dari aspek dapatan yang telah diperolehi mengikut fasa pelaksanaan dalam kajian. Bahagian ini dibahagikan kepada tiga sub iaitu perbincangan dapatan fasa analisis keperluan, perbincangan dapatan fasa reka bentuk dan pembinaan model serta perbincangan dapatan fasa implementasi dan penilaian. Seterusnya perbincangan dilanjutkan dengan penerangan lebih terperinci tentang Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah yang telah dibina.

Perbincangan Dapatan Fasa Analisis Keperluan. Kajian ini adalah merupakan cetusan idea yang diperolehi hasil daripada kajian-kajian terdahulu yang dirasakan bersesuaian dengan keadaan persekitaran semasa. Penerangan bagi kajian yang dijalankan telah diterangkan dalam bab pengenalan kajian (Bab 1) dan dibantu oleh kajian-kajian terdahulu (Bab 2). Namun begitu, hanya berdasarkan kepada kajian terdahulu, adalah tidak memadai bagi melihat sejauh mana keperluan bagi pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah ini. Oleh yang demikian, fasa analisis keperluan ini diwujudkan bagi mengetahui keperluan berkenaan. Ini juga bagi menjawab persoalan yang telah diajukan pada bab 1. Persoalan berkenaan adalah seperti berikut:

1. Adakah perlu dibina Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah?
2. Apakah keperluan kandungan yang diperlukan dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah?

Satu soal selidik analisis keperluan telah diedarkan kepada 200 orang guru prasekolah bagi mengetahui tahap keperluan mereka terhadap model ini. Pemilihan guru sekolah sebagai sampel kajian bagi fasa ini adalah amat bersesuaian berikutan golongan ini merupakan pelaksana KSPK dan lebih arif tentang pengajaran dan pembelajaran kanak-kanak di prasekolah. Pemilihan sampel ini dilakukan secara rawak berikutan setiap pandangan guru itu berharga walaupun tempoh pengajaran mereka untuk prasekolah masih berada di tahap awal dan minimum. Penentuan lokasi prasekolah juga dipilih secara rawak kerana persekitaran juga boleh mempengaruhi keperluan guru terhadap model ini.

Data yang dikumpulkan diproses menggunakan *Statistical Package for the Social Science* (SPSS). Data ini dianalisis menggunakan statistik deskriptif bagi mendapatkan nilai frekuensi dan peratusan bagi setiap item yang dikemukakan serta nilai min bagi keseluruhan konstruk keperluan. Berdasarkan nilai berkenaan dapat dilihat tahap persetujuan yang telah diberikan oleh guru terhadap pernyataan yang diajukan sekaligus membawa kepada penentuan keperluan yang ingin diketahui.

Berdasarkan kepada persoalan kajian fasa analisis keperluan yang ditimbulkan, soal selidik ini dibahagikan kepada dua konstruk besar iaitu keperluan pembinaan kandungan kurikulum dan keperluan isi kandungan kurikulum. Konstruk pertama adalah bagi menjawab persoalan fasa analisis keperluan yang pertama dan konstruk kedua adalah bagi menjawab persoalan fasa analisis keperluan yang kedua. Satu skala likert tahap 1 hingga 5 diberikan bagi membolehkan guru memilih tahap persetujuan mereka bagi pernyataan yang diberikan.

Bagi persoalan fasa analisis keperluan yang pertama, terdapat tujuh pernyataan (7 item) diajukan bagi melihat sejauh mana guru prasekolah memerlukan sebuah model kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya. Perincian hasil dapatan terhadap ketujuh-tujuh pernyataan dapat dilihat dalam bab dapatan kajian (bab 4). Hasil dapatan konstruk pertama (keperluan pembinaan kandungan kurikulum) adalah seperti berikut. Bagi pernyataan pertama (item 1) iaitu panduan yang lengkap diperlukan untuk menerapkan konsep pendidikan keamanan, data yang diperolehi menunjukkan majoriti memilih setuju dan sangat setuju dengan pernyataan berkenaan. Ini diwakili oleh bilangan masing-masing iaitu 120 orang dan 65 orang daripada keseluruhan 200 orang guru yang terlibat.

Begitu juga bagi pernyataan bahawa guru memerlukan panduan untuk mengajar pendidikan keamanan kepada kanak-kanak yang mana majoriti guru menyatakan mereka setuju dan sangat setuju memerlukan panduan. Seramai 115 orang guru memilih untuk setuju manakala 73 orang guru sangat setuju dengan pernyataan berkenaan. Manakala bagi pernyataan ketiga, guru prasekolah faham dan sangat faham bahawa pendidikan keamanan untuk kanak-kanak mempunyai proses tertentu dengan masing-masing diwakili oleh 133 orang dan 56 orang daripada 200 orang guru yang terlibat. Seramai 117 orang guru dan 68 orang guru terlibat menyatakan bahawa mereka setuju dan sangat setuju bahawa mereka memerlukan bimbingan dalam proses mengajar pendidikan keamanan kepada kanak-kanak.

Kanak-kanak perlu dibimbing dengan betul bagi menjadikan mereka individu yang aman dan seimbang. Pernyataan ini difahami oleh majoriti guru yang terlibat dalam fasa analisis keperluan ini. Ini jelas ditunjukkan dengan bilangan guru yang memilih untuk faham dan sangat faham adalah seramai 107 orang dan 87 orang.

Proses menjadikan kanak-kanak individu yang aman dan seimbang perlu berasaskan kepada kandungan kurikulum yang sesuai merupakan pernyataan yang keenam dalam konstruk keperluan pembinaan. Bagi pernyataan ini, majoriti guru menyatakan bahawa mereka bersetuju dan sangat bersetuju dengan pernyataan dengan masing-masing diwakili oleh 110 orang dan 86 orang.

Pernyataan ketujuh dalam konstruk ini ialah guru bersetuju perlu dibina satu kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah bagi membantu guru dalam pengajaran. Berdasarkan data yang diperolehi jelas menunjukkan bahawa guru bersetuju dan sangat bersetuju dengan kenyataan berkenaan. Ini ditunjukkan dengan bilangan guru yang memilih setuju dan sangat setuju adalah seramai 129 orang dan 63 orang daripada keseluruhan 200 orang guru terlibat.

Berdasarkan kepada ketujuh-tujuh item pernyataan yang diajukan, nilai min keseluruhan tujuh item dikira bagi menjawab persoalan kajian analisis keperluan yang pertama. Nilai min yang diperolehi adalah melebihi 4. Ini jelas menunjukkan bahawa terdapat keperluan bagi membina model kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah.

Seterusnya bagi menjawab persoalan kajian analisis keperluan yang kedua pula sebanyak 30 item telah diajukan. Ini bertujuan untuk memberi panduan dalam pembinaan model kandungan kurikulum yang bersesuaian dengan keperluan pengajaran dan pembelajaran di prasekolah. Item-item ini dikategorikan sebagai konstruk keperluan isi kandungan kurikulum. Hasil dapatan terperinci boleh dilihat dalam bab dapatan kajian (bab 4). Pernyataan guru faham bahawa pendidikan keamanan perlu diterapkan dalam pembelajaran kanak-kanak menunjukkan bahawa guru setuju dan sangat setuju dengan pernyataan berkenaan. Ini kerana seramai 152

orang guru menyatakan mereka setuju manakala 44 orang guru lagi menyatakan mereka sangat setuju dengan pernyataan berikut.

Seramai 149 orang guru dan 47 orang guru lagi menyatakan mereka setuju dan sangat setuju bahawa pendidikan keamanan itu penting dalam pembelajaran kanak-kanak. Manakala tahap persetujuan bahawa pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya itu penting dalam pembelajaran kanak-kanak pula telah diwakili oleh 139 orang guru yang bersetuju dan 52 orang guru yang sangat setuju. Guru setuju bahawa pengetahuan, kemahiran, nilai dan sikap penting dalam membina kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah adalah merupakan pernyataan keempat, kelima, keenam dan ketujuh dalam konstruk ini. Pernyataan-pernyataan ini telah mendapat persetujuan daripada guru-guru yang terlibat apabila jumlah pemilihan skala setuju dan sangat setuju bagi setiap pernyataan melebihi 190 orang daripada 200 orang guru yang terlibat.

Bagi pernyataan guru faham budaya keamanan dan tiada keganasan perlu diterapkan dalam diri kanak-kanak prasekolah pula, data menunjukkan bahawa guru memilih setuju dan sangat setuju dengan pernyataan berkenaan dengan masing-masing diwakili oleh 116 orang guru dan 77 orang guru. Pernyataan pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya boleh menyediakan kanak-kanak yang aman dan seimbang pada masa akan datang pula diwakili oleh 141 orang guru yang memilih setuju dan 50 orang guru yang menyatakan sangat setuju dengan pernyataan.

Konsep keamanan perlu diterapkan dari usia muda merupakan pernyataan kesepuluh dalam konstruk ini. Berdasarkan pernyataan ini, seramai 119 orang guru menyatakan setuju dan 75 orang guru lagi menyatakan sangat setuju. Seramai 131

orang guru menyatakan setuju dan 63 orang guru lagi menyatakan sangat setuju bahawa kemahiran untuk keamanan hanya boleh dipelajari dan disempurnakan melalui amalan. Manakala bagi pernyataan kedua belas iaitu pendidikan keamanan merupakan pembelajaran seumur hidup dan perlu bermula dari kanak-kanak, majoriti guru memilih skala setuju dan sangat setuju dengan masing-masing berjumlah 131 orang guru dan 63 orang guru.

Pendidikan keamanan perlu berasaskan pelbagai budaya dalam konteks negara Malaysia yang berbilang kaum. Ini merupakan pernyataan yang ketiga belas dalam konstruk ini. Seramai 131 orang guru menyatakan mereka bersetuju manakala 56 orang guru lagi menyatakan mereka sangat setuju dengan pernyataan berkenaan. Bagi pernyataan pendidikan keamanan sebagai proses menggalakkan pengetahuan, kemahiran, sikap dan nilai dalam diri kanak-kanak pula, 147 orang guru menyatakan mereka setuju manakala 40 orang guru lagi menyatakan mereka sangat setuju.

Tahap persetujuan bagi pernyataan konsep keamanan perlu diterapkan melalui pendidikan telah diwakili oleh 137 orang guru yang bersetuju dan diikuti oleh 57 orang guru lagi yang sangat setuju. Seterusnya, seramai 145 orang guru memilih setuju dan 44 orang guru memilih sangat setuju dengan pernyataan konsep keamanan di Malaysia perlu berasaskan pelbagai budaya. Bagi pernyataan pengetahuan tentang keamanan dapat mengembangkan kemahiran berfikir secara kritikal, analitikal dan analogikal pula, seramai 135 orang guru dan 58 orang guru lagi masing-masing memilih setuju dan sangat setuju dengan pernyataan. Pernyataan melalui pendidikan keamanan dapat menyediakan kanak-kanak yang seimbang kognitif, afektif dan tingkah laku pula mendapat persetujuan daripada sebilangan besar guru yang terlibat dengan jumlah guru yang menyatakan setuju dan sangat setuju adalah seramai 134 orang dan 62 orang.

Kemahiran sosial yang positif dapat dibina melalui pendidikan keamanan merupakan pernyataan berikutnya. Seramai 140 orang guru menyatakan mereka setuju dengan pernyataan diikuti oleh 56 orang guru lagi yang menyatakan mereka sangat setuju dengan pernyataan. Pernyataan kedua puluh dalam konstruk ini ialah melalui pendidikan keamanan dapat memupuk keupayaan peningkatan peribadi dan masyarakat masa depan. Berdasarkan kepada pernyataan ini, seramai 133 orang guru dan 61 orang guru masing-masing menyatakan bahawa mereka setuju dan sangat setuju.

Seramai 149 orang guru dan 42 orang guru lagi masing-masing menyatakan mereka setuju dan sangat setuju bahawa pendidikan keamanan harus menjadi tunjang untuk meningkatkan hubungan manusia. Seterusnya bagi pernyataan pendidikan keamanan di peringkat prasekolah dapat melahirkan masa depan yang selamat dan makmur untuk dunia, seramai 119 orang guru telah menyatakan mereka setuju manakala 75 orang guru lagi sangat setuju. Bagi pernyataan pendidikan keamanan dalam bilik darjah dapat melengkapkan kanak-kanak dengan pengetahuan dan sikap yang diperlukan pula, 149 orang guru memilih setuju manakala 47 orang guru lagi memilih sangat setuju.

Melalui pendidikan keamanan dapat meningkatkan kesejahteraan sosial terutamanya yang melibatkan pelbagai budaya adalah merupakan pernyataan seterusnya. Data yang diperolehi menunjukkan 145 orang guru prasekolah terlibat bersetuju dengan pernyataan berkenaan diikuti dengan seramai 51 orang guru lagi dengan pilihan sangat setuju.

Pernyataan kedua puluh lima ialah guru faham tentang pendidikan keamanan untuk menghasilkan sifat saling kebergantungan antara manusia dan alam semula jadi. Bagi pernyataan ini, seramai 149 orang guru menyatakan mereka setuju manakala 44 orang guru lagi menyatakan mereka sangat setuju. Seterusnya, bilangan guru yang setuju dan sangat setuju bagi pernyataan melalui pendidikan keamanan dapat memulihkan masyarakat adalah masing-masing seramai 144 orang guru dan 48 orang guru.

Pendidikan keamanan adalah paling berkesan apabila kemahiran keamanan dan penyelesaian konflik dipelajari secara aktif dan dimodelkan dalam persekitaran prasekolah. Ini merupakan pernyataan kedua puluh tujuh dalam konstruk ini. Seramai 152 orang guru menyatakan mereka bersetuju dengan pernyataan berkenaan diikuti dengan 44 orang guru lagi yang menyatakan mereka sangat setuju dengan pernyataan. Guru berperanan penting dalam mencapai nilai-nilai keamanan. Pernyataan seterusnya ini telah dipersetujui oleh hampir keseluruhan 200 orang guru yang terlibat dengan 135 orang guru menyatakan setuju dan 59 orang guru lagi menyatakan sangat setuju.

Seramai 123 orang dan 71 orang guru lagi masing-masing menyatakan mereka setuju dan sangat setuju dengan pernyataan guru berupaya untuk memupuk interaksi sosial yang positif dalam kalangan kanak-kanak. Pernyataan terakhir dalam konstruk keperluan isi kandungan kurikulum ini ialah guru merupakan individu yang bertanggungjawab bagi membantu mencapai objektif pendidikan keamanan kanak-kanak prasekolah selain ibu bapa. Pernyataan ini telah dipersetujui oleh hampir kesemua guru yang terlibat apabila seramai 131 orang guru menyatakan mereka setuju dan diikuti oleh 60 orang guru lagi menyatakan mereka sangat setuju.

Bagi menjawab persoalan kajian fasa analisis keperluan yang kedua, nilai min bagi keseluruhan item konstruk keperluan isi kandungan kurikulum dihitung. Nilai min yang diperolehi adalah melebihi 4. Ini menunjukkan bahawa pernyataan-pernyataan yang diajukan dalam konstruk ini boleh digunapakai dalam membina model kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah.

Perbincangan Dapatan Fasa Reka Bentuk dan Pembinaan Model. Fasa ini merupakan kesinambungan daripada hasil dapatan yang diperolehi dalam fasa analisis keperluan. Perbincangan dapatan fasa ini akan dibuat berdasarkan kepada persoalan kajian yang telah dikemukakan di awal kajian (bab 1). Persoalan kajian bagi fasa ini adalah seperti berikut:

1. Apakah elemen yang sesuai bagi pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah pada pandangan pakar?
2. Bagaimanakah rekabentuk yang sesuai bagi pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah berdasarkan pandangan pakar?

Fasa ini melibatkan beberapa kaedah dalam mengumpul data yang dikehendaki. Bagi menjawab persoalan kajian pertama fasa reka bentuk dan pembinaan model ini, kaedah pengumpulan data yang digunakan adalah temubual dan NGT. Kaedah temubual dijalankan terhadap enam (6) orang pakar bidang berkaitan yang telah dipilih berdasarkan kepada kriteria yang telah ditetapkan dan dinyatakan dalam bab metodologi (bab 3). Temubual yang dijalankan menjurus kepada elemen yang dirasakan sesuai dan perlu dimasukkan ke dalam Model

Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Sebelum proses temubual berlangsung, penerangan berkaitan kajian berserta satu senarai yang mengandungi 61 elemen diberikan kepada pakar untuk diteliti terlebih dahulu. Berdasarkan kepada senarai ini, pakar lebih jelas dengan hala tuju kajian yang akan dibincangkan. Hasil daripada temubual yang dijalankan, elemen-elemen yang disenaraikan oleh kesemua pakar dikumpul dan dianalisis mengikut tema yang bersesuaian apabila terdapat elemen yang hampir sama. Satu senarai awal yang mengandungi 26 elemen diperolehi untuk dibincangkan dan dipersetujui dalam proses NGT.

Proses pemilihan elemen yang bersesuaian bagi pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-Kanak Prasekolah diteruskan lagi dengan kaedah NGT. NGT merupakan satu proses di mana lapan (8) orang pakar bidang yang dipilih berdasarkan kriteria yang ditetapkan dalam bab metodologi (bab 3), dikumpulkan dalam satu sesi pertemuan. Pakar ini diberi penerangan ringkas tentang kajian dan diberikan senarai awal 26 elemen yang diperolehi hasil daripada sesi temubual yang dijalankan. NGT melibatkan dua proses yang memerlukan penglibatan pakar. Proses yang pertama adalah perbincangan berkaitan senarai elemen yang telah diberikan. Pakar perlu meneliti senarai berkenaan dan berbincang bersama bagi menghasilkan senarai yang benar-benar bersesuaian dengan kehendak kajian. Senarai awal tadi boleh berubah mengikut persetujuan daripada kesemua pakar. Pakar berhak untuk membuang, menambah atau menukar elemen yang telah disenaraikan dengan persetujuan kesemua ahli. Berdasarkan perbincangan dan persetujuan yang diperolehi, satu senarai 26 elemen telah dikeluarkan. Perincian senarai 26 elemen ini boleh dilihat dalam bab dapatan fasa dua (bab 5). Senarai ini kemudiannya dijadikan dalam bentuk

soal selidik bagi membolehkan pakar yang hadir untuk melakukan proses kedua iaitu proses pemilihan.

Proses kedua NGT ini adalah bertujuan untuk menentukan keutamaan elemen bagi membolehkan proses ISM berlangsung. Pakar diberikan senarai elemen yang telah dijadikan soal selidik dengan 5 skala likert untuk tujuan pemilihan. Setelah selesai proses menjawab soal selidik, data dikumpul dan ditentukan keutamaan dan kedudukan menggunakan *Microsoft Excel*. Hasil dapatan menunjukkan elemen mengetahui keperluan keamanan persekitaran (komuniti, keluarga dan rakan sebaya) adalah elemen yang mendapat kedudukan paling atas. Penentuan keutamaan dan kedudukan ini bertujuan untuk aktiviti padanan pasangan yang akan dibuat dengan berbantuan perisian *Concept Star*. Elemen akan dimasukkan ke dalam perisian mengikut kedudukan 1 hingga 26. Hasil dapatan elemen mengikut kedudukan secara terperinci dapat dilihat dalam bab dapatan fasa dua (bab 5).

Reka bentuk dan pembinaan model diteruskan dengan kaedah ISM. Kaedah ini melibatkan proses undian dan pemurnian. Hasil yang diperolehi daripada kaedah ini merupakan jawapan kepada persoalan kajian kedua fasa reka bentuk dan pembinaan model. Proses undian memerlukan pakar untuk membuat undian terhadap padanan pasangan elemen yang dipaparkan dalam perisian *Concept Star*. Pakar perlu menentukan elemen yang lebih utama berbanding elemen pasangan dan kemungkinan juga kedua-dua elemen berkenaan sama penting. Jawapan majoriti akan menentukan hasil model nanti. Setelah proses undian selesai, satu model akan terhasil. Model ini dibentangkan kepada kesemua pakar terlibat bagi proses pemurnian. Model yang dihasilkan melalui perisian *Concept Star* ini dapat dilihat dalam bab dapatan fasa dua (bab 5).

Setelah dibentangkan, terdapat dua pemurnian yang telah dilakukan. Pemurnian yang pertama adalah pembahagian fasa. Fasa ini dibentuk bagi memudahkan proses pelaksanaan model berkenaan. Model ini dibahagikan kepada empat fasa iaitu fasa kesedaran dalaman, fasa pemupukan personaliti, fasa perkembangan karakter dan fasa pembinaan tindakan. Pemurnian kedua pula, pakar telah sebulat suara untuk mengubah kedudukan elemen 8 untuk disatukan bersama-sama kelompok elemen 1, 2, 5, 12, 13, 17, 22, 23, 24 dan 25. Perubahan ini berikutan elemen 8 dirasakan lebih sesuai untuk berada dalam kelompok berkenaan. Ini menjadikan kelompok aliran pergerakan elemen dari mula hingga akhir model berkurangan daripada 12 kelompok kepada 11 kelompok. Model ubahsuai ini dapat dilihat dengan lebih jelas dalam bab dapatan fasa dua (bab 5).

Berdasarkan model ubah suai yang telah dipersetujui, analisis model diteruskan bagi menentukan kuasa memandu dan kuasa kebergantungan setiap elemen. Kuasa memandu dan kuasa kebergantungan ini kemudiannya membentuk satu matrik capaian terakhir seperti yang ditunjukkan dalam bab dapatan fasa dua (bab 5). Kedua-dua kuasa ini akan dihayati pula mengikut tahap pengaruh yang dibentuk melalui set capaian dan set sebelum seperti yang ditunjukkan dalam bab dapatan fasa dua (bab 5). Seterusnya aras ditentukan bagi memudahkan proses pelaksanaan model. Aras ditentukan daripada pengiraan set sebelum. Aras paling tinggi akan dilakukan di akhir pelaksanaan model manakala aras paling rendah akan dilakukan di awal pelaksanaan model. Aliran pelaksanaan model adalah mengikut aras dari rendah ke tinggi. Pembahagian aras ini dapat dilihat secara terperinci dalam bab dapatan fasa dua (bab 5). Berdasarkan kepada semua analisis sebelum ini, model diklasifikasikan kepada empat kategori iaitu elemen bebas, elemen berhubung, elemen autonomi dan elemen bergantung (Muhammad Ridhuan Tony, 2014; Mandal

& Deshmukh, 1994). Klasifikasi empat kategori elemen ini disatukan dalam satu matrik dikenali sebagai matrik kuasa memandu-kebergantungan. Perincian matrik ini dapat dilihat dalam bab dapatan fasa dua (bab 5).

Perbincangan Dapatan Fasa Implementasi dan Penilaian. Fasa implementasi dan penilaian model ini adalah merupakan fasa terakhir dalam kajian. Fasa ini merupakan kesinambungan daripada fasa reka bentuk dan pembinaan model. Fasa ini bertujuan untuk melaksana model yang telah dibina dan menilai sejauh mana kesesuaian dan kebolegunaan model berkenaan. Fasa ini dibentuk melalui dua persoalan kajian yang telah diwujudkan di awal kajian (bab 1). Permasalahan kajian bagi fasa ini adalah seperti berikut:

1. Sejauh manakah kesesuaian Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah yang telah dibina berdasarkan pandangan pakar?
2. Sejauh manakah kebolegunaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah berdasarkan pandangan pakar?

Berdasarkan kepada persoalan kajian yang telah diwujudkan, model ini telah dinilai berdasarkan kepada enam aspek seperti berikut:

1. Kesesuaian elemen.
2. Kebolegunaan elemen
3. Kebolegunaan klasifikasi elemen (fasa kesedaran dalaman, fasa pemupukan personaliti, fasa perkembangan karakter dan fasa pembinaan tindakan).
4. Kebolegunaan senarai elemen (elemen autonomi, elemen bergantung, elemen berhubung dan elemen bebas).

5. Kebolegunaan hubungan antara elemen.
6. Kebolegunaan model.

Berdasarkan kepada persoalan kajian fasa ini dan enam aspek yang dilihat, satu soal selidik telah dibina. Soal selidik ini diedarkan kepada 50 orang guru prasekolah yang bertindak sebagai pelaksana. Pemilihan guru prasekolah ini adalah secara rawak, namun masih mengikut kriteria kepakaran yang ditetapkan dalam bab metodologi (bab 3). Guru yang dipilih ini dilabelkan sebagai pakar berikutan mempunyai pengalaman mengajar melebihi 10 tahun. Soal selidik yang dibina dibahagikan kepada 6 konstruk iaitu kesesuaian elemen, kebolegunaan elemen, kebolegunaan klasifikasi elemen, kebolegunaan senarai elemen, kebolegunaan hubungan antara elemen dan kebolegunaan model. Konstruk kesesuaian elemen mengandungi 26 item yang terdiri daripada senarai elemen yang telah dipersetujui oleh pakar dalam NGT. Kelima-lima konstruk berikutnya mengandungi 5 item setiap satu.

Fasa ini melihat kepada kesepakatan pakar melalui soal selidik yang diedarkan. Kaedah yang digunakan bagi mengukur kesepakatan pakar ialah kaedah *Fuzzy Delphi*. Berdasarkan kaedah ini, kesepakatan pakar diukur melalui nilai *defuzzification* mengikut julat yang ditetapkan. Perincian julat nilai ini boleh dilihat dalam bab dapatan kajian (bab 6). Data bagi kaedah ini dikumpul dan dianalisis menggunakan perisian Microsoft Excel. Namun begitu, proses analisis adalah berdasarkan formula kaedah seperti yang telah diterangkan dalam bab metodologi (bab 3).

Setiap item pernyataan bagi setiap responden akan dianalisis bagi mendapatkan nilai *threshold* (d), peratusan kesepakatan dan nilai *defuzzification* (a_i). Nilai *threshold* adalah nilai yang diperolehi daripada nilai min dan purata setiap responden berdasarkan formula yang diberikan. Nilai ini akan membawa kepada penentuan peratusan kesepakatan pakar bagi setiap item yang diajukan. Nilai d yang diambil kira mestilah dibawah 0.2 (<0.2). Peratusan kesepakatan dikira berdasarkan keseluruhan nilai d yang diperolehi terhadap setiap item. Sekiranya sesebuah item mendapat nilai peratusan kurang daripada 75.0%, penilaian berkaitan berkenaan perlu diulang sehingga hal sebaliknya berlaku.

Bagi konstruk kesesuaian elemen, peratusan kesepakatan yang diterima bagi setiap item yang diajukan adalah melebihi 75.0%. Begitu juga bagi kesemua pernyataan bagi konstruk kebolegunaan elemen, kebolegunaan klasifikasi elemen, kebolegunaan senarai elemen, kebolegunaan hubungan antara elemen dan kebolegunaan model. Kesemua item berkenaan memperolehi peratusan kesepakatan melebihi had yang diperlukan. Oleh yang demikian, penilaian bagi kesemua enam konstruk berkenaan tidak perlu diulang.

Setelah memastikan penilaian tidak perlu diulang, proses penganalisisan diteruskan dengan mengira nilai *defuzzification*. Nilai yang diperolehi adalah bagi menunjukkan julat kesepakatan yang diterima bagi setiap item. Terdapat had minimum bagi menetapkan persetujuan pakar walaupun terdapat julat tahap persetujuan seperti yang dinyatakan sebelum ini. Had minimum ini ialah 24.

Bagi konstruk kesesuaian model, pakar sebulat suara menyatakan kesepakatan mereka bahawa model yang telah dibina dan diimplementasikan sesuai dengan peringkat kanak-kanak dan persekitaran semasa kanak-kanak. Bagi melihat kesepakatan pakar berkaitan kebolegunaan model pula, kesemua lima faktor yang terlibat dilihat. Berdasarkan kepada semua lima faktor berkenaan, pakar sepakat bersetuju bahawa setiap faktor menyumbang kepada kebolegunaan model. Oleh yang demikian, dapat disimpulkan bahawa pakar bersepakat bahawa Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah sesuai dan boleh digunakan.

Perbincangan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Model pendidikan keamanan telah banyak dibangunkan di seluruh dunia. Antara model pendidikan keamanan yang terkenal ialah model integral (Brenes, 2004), rangka kerja belajar untuk menghapuskan perang (Reardon & Cabezudo, 2002), model kelopak bunga (Toh & Cawagas, 2004), model sistem hidup (Burns & Aspeslagh, 1996), model pendidikan keamanan integratif (Clarke-Habibi, 2005) dan rangka kerja UNESCO (2010).

Model integratif Brenes (2004) adalah bertujuan untuk membina integrasi, keseimbangan, dan harmoni dengan dirinya, orang lain, dan alam semula jadi berdasarkan bentuk 'mandala' (simbol geometrik alam semesta menurut kitab suci Hindu dan Buddha). Selain itu, kerangka kerja pembelajaran untuk menghapuskan perang yang diperkenalkan oleh Reardon dan Cabezudo (2002) pula adalah model pendidikan keamanan yang memberi tumpuan kepada isu-isu penyebab berlakunya konflik, pengurusan konflik, undang-undang antarabangsa dan genjatan senjata

global. Model budaya keamanan kelopak bunga telah dibina oleh Swee Hin Toh dan Virginia Cawagas pada tahun 2004. Model ini membahagikan percanggahan kepada enam bahagian yang diwakili oleh setiap kelopak. Keseluruhan kelopak ini menyetengahkan dan mempromosi pendidikan untuk budaya keamanan. Manakala model sistem hidup yang diperkenalkan oleh Burns dan Aspeslagh (1996) mengendalikan sistem antarabangsa, keamanan, pembangunan, hak asasi manusia dan alam semula jadi dalam masyarakat, masyarakat, kebangsaan, serantau, konteks struktur, budaya dan global. Model pendidikan keamanan integratif yang telah dibangunkan untuk Bosnia-Herzegovina dan yang digunakan di sana telah dibangunkan berdasarkan kepada tujuan dan konsep perdamaian seperti yang diperkenalkan oleh Clarke-Habibi (2005). Rangka kerja UNESCO (2010) pula menyelesaikan masalah akar umbi melalui dialog dan perundingan di antara individu, kumpulan dan negara.

Berdasarkan model pendidikan keamanan yang telah diperkenalkan di atas, tiga daripada model berkenaan dijadikan sebagai model pembandingan terhadap Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah yang telah dibina dalam kajian ini. Model pembandingan berkenaan ialah model integral (Brenes, 2004), model kelopak bunga (Toh & Cawagas, 2004) serta rangka kerja UNESCO (2010). Di samping itu juga, model yang telah dibina ini turut dibandingkan dengan pengertian keamanan yang telah dinyatakan oleh UNESCO (2005). Perbandingan dibuat berdasarkan kepada tiga pecahan iaitu elemen, fasa dan hubungan antara fasa yang terdapat dalam model yang telah dibina. Perbincangan berkaitan model ini akan dibahagikan kepada tiga bahagian utama iaitu elemen, fasa dan hubungan antara fasa.

Pembentukan sesebuah model yang lengkap memerlukan penerangan secara terperinci. Ini bagi memudahkan para pengguna model memahami bagaimana untuk mengimplementasi model berkenaan. Model integrasi Brenes yang diperkenalkan pada tahun 2004 mengandungi 27 elemen yang disenaraikan berdasarkan kepada fasa atau bahagian masing-masing. Elemen yang terdapat dalam model berkenaan ialah harga diri, kesedaran diri, autonomi, harmoni, sayang dan belas kasihan, tolak-ansur, harmoni psikomatik, kesedaran keperluan, penggunaan kepuasaan yang betul, penglibatan kritikal, tanggungjawab, perpaduan, penglibatan demokratik, menggalakkan kebaikan bersama, penyelesaian konflik yang aman, pemurah, panduan pemilikan dan tindakan, keselamatan ekonomi, identiti kosmos, potensi evolusi, menghormati hidupan, penglibatan biokratik, perlindungan, pemuliharaan, keutuhan sistem semulajadi, penggunaan sumber secara mampan dan keselamatan ekologi.

Manakala berdasarkan kepada pengenalan keamanan yang dikeluarkan oleh UNESCO pada tahun 2005, beberapa elemen telah dijadikan sebagai contoh yang boleh digunakan bagi menerangkan dengan lebih jelas bahagian keamanan. Elemen yang dijadikan contoh berkenaan ialah keharmonian dan kedamaian diri sendiri, kesihatan yang baik dan ketiadaan konflik batin, kegembiraan, rasa kebebasan, wawasan, keamanan rohani, perasaan kebaikan, belas kasihan, apresiasi seni, keharmonian dalam hubungan manusia, penyelarasan konflik dan resolusi, cinta, persahabatan, perpaduan, persefahaman bersama, kerjasama, persaudaraan, toleransi terhadap perbezaan, demokrasi, komuniti-bangunan, hak asasi manusia, moral, harmoni dengan persekitaran semulajadi dan bumi. Namun begitu, model kelopak bunga dan rangka kerja UNESCO tidak menyenaraikan sebarang elemen mahupun

aktiviti dalam model mereka. Ini menyukarkan pengguna untuk mengimplementasikan model berkenaan.

Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah meletakkan elemen sebagai panduan asas bagi membantu pelaksanaannya. Elemen kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya yang terdapat dalam model ini adalah berdasarkan kepada pendapat dan persetujuan pakar. Pemilihan elemen adalah berdasarkan pandangan dan persetujuan keseluruhan pakar yang terlibat dalam kaedah NGT. Namun begitu, terdapat tiga teori dan tiga model yang digunakan sebagai garis panduan dalam membina model ini. Teori yang dijadikan panduan dalam pembinaan model ini ialah Teori Ekologi Bronfenbrenner (1979), Teori Perkembangan Kanak-kanak Vygotsky (1978) dan Teori Perkembangan Kanak-kanak Piaget (1973). Manakala model yang digunakan sebagai panduan pula ialah Model Perkembangan Kurikulum Taba (1962), Model Pendidikan Keamanan Alfonso (2014) dan Model Pelbagai budaya Banks dan Banks (1998).

Sebanyak 26 elemen telah disenaraikan. Pemilihan elemen turut mengambil kira keperluan isi kandungan kurikulum yang telah dikumpulkan dalam fasa analisis keperluan. Penetapan elemen mengambil kira faktor pengetahuan, kemahiran, nilai dan sikap yang diperlukan sebelum, semasa dan selepas model ini dilaksanakan. Pemilihan dan penetapan elemen ini dibuat berdasarkan faktor agama, budaya dan persekitaran kanak-kanak. Tempoh prasekolah merupakan tempoh pengambilalihan asas dalam membentuk seseorang individu di kemudian hari sama ada dari aspek keperibadian mahupun moral dan hati nurani (Lane, Wellman & Evans, 2014).

Elemen paling utama yang perlu dilakukan adalah penerapan konsep ketuhanan dalam kehidupan. Elemen ini sangat penting untuk diterapkan dalam diri kanak-kanak. Ini kerana pemahaman kanak-kanak terhadap konsep ini akan membolehkan mereka mempelajari apa sahaja ilmu yang akan disampaikan. Mereka perlu mengenali dan memahami siapakah sebenarnya mereka di muka bumi ini dan apakah peranan yang perlu mereka lakukan. Namun begitu, proses penerapan konsep ini perlulah selari dengan aras pemikiran mereka yang masih cetek ilmu dan kerendahan tahap penerimaan pengalaman. Ianya perlu ringkas dan mudah difahami.

Setelah elemen itu difahami, baharulah boleh dialihkan kepada elemen seterusnya iaitu elemen menghargai diri sendiri. Apabila kanak-kanak sudah mula memahami kenapa mereka lahir di dunia ini dan tujuan kelahiran mereka, sekaligus mereka akan lebih menghargai diri sendiri. Mereka juga akan mula untuk membina etos bangsa, iaitu elemen berikutnya. Etos bangsa bermaksud ciri atau sifat sesebuah bangsa dan budaya. Apabila kanak-kanak sudah boleh membina etos bangsa, ini bererti mereka sudah pandai untuk menghargai dan memahami perasaan orang lain. Dengan pemahaman dan penghargaan yang wujud dalam diri mereka, sikap tolong-menolong akan terbentuk. Di samping itu juga dalam elemen seterusnya, kanak-kanak akan mula mengetahui konsep kesedaran keamanan sendiri (kawalan sendiri) terutamanya apabila mereka berada dalam kelompok yang besar. Kanak-kanak akan lebih mudah untuk belajar mengawal diri sendiri apabila wujudnya sesebuah konflik seperti pergaduhan apabila mereka telah diterapkan dengan lima elemen terdahulu.

Setelah kanak-kanak sudah boleh mengawal diri sendiri, pergerakan elemen diteruskan dengan 11 pilihan elemen. Kanak-kanak boleh diterapkan dengan hanya satu elemen, dua elemen atau kesemua elemen yang berada dalam kelompok ini. Guru boleh memilih untuk menerapkan elemen mengetahui keperluan keamanan

persekitaran (komuniti, keluarga dan rakan sebaya), elemen memupuk perasaan kasih-sayang, elemen menghormati persamaan dan perbezaan, elemen memupuk sifat amanah, elemen menghargai alam semula jadi, elemen menggemari persekitaran kondusif yang membawa kepada keamanan, elemen mengetahui keperluan keamanan pelbagai budaya dan kesedaran global, elemen mengetahui konsep penyelesaian masalah diri dan rakan, elemen berupaya memikul tanggungjawab, elemen memahami nilai peribadi seseorang atau elemen menyemai nilai kesaksamaan dan keadilan atau kesemua sekali. Penerapan elemen dalam kelompok ini akan menjadi lebih mudah apabila kanak-kanak sudah boleh mengawal diri sendiri.

Setelah penerapan elemen dalam kelompok ini dibuat, pergerakan penerapan elemen akan dibuat daripada kelompok berikutnya. Elemen yang terdapat dalam kelompok ini ialah menonjolkan imej sendiri yang positif dan memupuk semangat toleransi. Apabila kanak-kanak telah menguasai pengetahuan, sikap, kemahiran dan nilai yang aman, kanak-kanak dapat melahirkan aura positif dalam dirinya. Imej yang positif penting bagi meransang persekitaran yang positif. Di samping itu juga, kanak-kanak boleh memupuk semangat toleransi sama ada dalam diri sendiri dan juga persekitarannya.

Hasil daripada imej yang positif dan sikap toleransi yang wujud, maka kanak-kanak akan cenderung untuk mengambil berat tentang kehidupan orang lain serta berupaya untuk berkongsi perasaan, maklumat dan pengalaman dengan orang lain. Maka akan lahirlah kanak-kanak yang boleh menunjukkan keprihatinan terhadap kesedaran keamanan sejagat, mengetahui keperluan keamanan dalam mencintai alam sekitar dan dapat meningkatkan kesedaran mengenai hal ehwal awam. Peningkatan hal ehwal awam dalam konteks kanak-kanak ini ialah mereka akan lebih peka tentang perasaan, tingkah laku dan perbuatan orang di sekeliling mereka.

Berdasarkan penguasaan penerapan kesemua elemen terdahulu, kanak-kanak yang dilahirkan mampu untuk menyelesaikan sebarang konflik secara aman dan mampu menginginkan masa depan yang aman. Penyelesaian konflik secara aman dapat dilakukan setelah kesemua elemen terdahulu dijalankan. Ini kerana, nilai-nilai murni serta kesedaran mengenai keamanan telah ditanam dalam diri mereka. Sekiranya kanak-kanak berdepan dengan situasi pergaduhan sesama rakan sekelas, kanak-kanak yang sudah dipupuk dengan model keamanan ini sepatutnya dapat mencari punca masalah dan cuba menyelesaikan isu yang timbul dengan mengajak kawan-kawan yang bergaduh untuk berdamai. Kanak-kanak yang mengikuti pelaksanaan model ini bukan sahaja sedar akan peranan dan tanggungjawab mereka sebagai khalifah di atas muka bumi ini, malah mereka juga tahu peranan mereka sebagai pemimpin masa depan yang boleh membawa perubahan daripada kekucar-kaciran yang berlaku sekarang kepada kesepaduan, keamanan dan keharmonian. Di samping itu juga, mereka dapat memupuk diri sendiri ke arah menjadi insan yang lebih aman, cemerlang, gemilang dan holistik.

Seperti penerangan elemen di atas, penerangan fasa juga memperlihatkan perbandingan di antara model-model yang telah dinyatakan di awal perbincangan dengan model yang telah dibina. Rangka kerja UNESCO (2010) telah menggariskan lapan (8) fasa atau bahagian dalam model mereka. Fasa berkenaan adalah budaya keamanan melalui pendidikan; penyertaan demokratik; hak asasi manusia; pembangunan berterusan; kesaksamaan hak lelaki dan wanita; kefahaman, tolong ansur dan kesepaduan masa depan; menyokong penyertaan komunikasi dan kebebasan penyebaran maklumat dan informasi; dan mempromosi keamanan dan keselamatan antarabangsa. Model kelopak bunga yang diperkenalkan oleh Toh dan Cawagas (2004) pula telah menyenaraikan enam (6) fasa atau bahagian dalam model

mereka. Model ini dibahagikan kepada hidup dengan keadilan dan belas kasihan; membina perdamaian, perpaduan dan menghormati budaya; menyokong hak asasi manusia dan tanggungjawab; hidup selaras dengan dunia; meningkatkan keamanan dalaman; dan meleraikan dan mengurangkan budaya peperangan.

Sebanyak tiga bahagian atau fasa besar telah diwujudkan oleh Brenes dalam model integrasi yang dibina pada tahun 2004. Pembahagian tiga fasa besar ini adalah keamanan dengan diri sendiri, keamanan dengan persekitaran dan keamanan dengan alam semula jadi. Fasa-fasa besar ini masing-masing mengandungi tiga peringkat fasa di dalamnya. Keamanan dengan diri sendiri dibahagikan kepada peringkat keamanan minda, keamanan hati dan keamanan fizikal. Keamanan dengan persekitaran pula dibahagikan kepada budaya demokrasi, penyertaan politik dan sosial serta kesihatan untuk semua. Kesedaran ekologi, biodiversiti dan keseimbangan semula jadi merupakan peringkat yang terdapat dalam keamanan dengan alam semula jadi. Pembahagian fasa ini turut melihat penerangan keamanan yang dibuat oleh UNESCO pada tahun 2005. Menurut data yang dikeluarkan UNESCO ketika itu, keamanan dibahagikan kepada tiga fasa, bahagian dan peringkat iaitu keamanan dalaman, keamanan sosial dan keamanan dengan alam semula jadi.

Berdasarkan kepada perbandingan terhadap model-model yang dipilih, maka jelas wujud beberapa persamaan dan perbezaan di antara fasa model dipilih dengan model yang dibina. Penerangan terperinci berkaitan fasa model dibina diterangkan seperti berikut.

Kesemua elemen yang diterangkan sebelum ini mengikut urutan dari awal pelaksanaan model sehingga ke akhir pelaksanaan model. Penceritaan elemen sebelum ini adalah mengikut kelompok elemen itu seperti yang terdapat dalam model ubahsuai dalam bab dapatan fasa dua (bab 5). Namun begitu, kesemua 26 elemen ini

telah dibahagikan kepada empat fasa iaitu fasa kesedaran dalaman, fasa pemupukan personaliti, fasa perkembangan karakter dan fasa pembinaan tindakan. Fasa ini dibentuk berdasarkan pandangan dan persetujuan pakar yang terlibat dalam proses ISM. Penerangan terperinci berkaitan fasa ini dapat dilihat dalam model ubahsuai yang terdapat dalam bab dapatan fasa dua (bab 5).

Fasa pertama model ini ialah fasa kesedaran dalaman. Fasa ini dinamakan sebagai fasa 'kesedaran dalaman' berikutan ianya merupakan asas dalam membina sesuatu. Setiap individu memerlukan kesedaran dalaman sebelum melakukan perubahan. Tanpa kesedaran dalaman, seseorang individu akan selesa berada dalam zon masing-masing yang mungkin selesa dan selamat bagi diri sendiri sahaja. Kesedaran dalaman bagi model ini bukan sahaja hanya berkisar terhadap diri sendiri, malah yang lebih utama adalah dengan pencipta mereka. Diikuti oleh diri sendiri dan kemudiaannya bangsa. Proses kesedaran dalaman ini berlangsung sehinggalah kanak-kanak boleh memahami konsep kesedaran sendiri. Fasa kesedaran dalaman ini terdiri daripada enam elemen iaitu elemen 15, 18, 19, 20, 16 dan 3.

Fasa kedua ialah fasa pemupukan personaliti. Fasa ini hanya boleh dilakukan apabila fasa pertama selesai dilakukan. Fasa ini dinamakan pemupukan personaliti kerana dalam fasa inilah kanak-kanak dapat memupuk personaliti mereka ke arah menjadi insan yang lebih aman. Personaliti bermaksud sikap dan sifat yang membawa kepada perwatakannya atau keperibadiannya (Kamus Pelajar Edisi Kedua, 2017). Ia bermaksud melalui fasa ini, kanak-kanak dapat membentuk keperibadian mereka menuju keamanan. Apabila wujudnya kesedaran dalaman dalam diri kanak-kanak, maka personaliti kanak-kanak akan mudah dibentuk. Terdapat 11 elemen yang terkandung dalam fasa ini iaitu elemen 1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24 dan 25.

Fasa ketiga pula ialah fasa perkembangan karakter. Fasa ini hanya boleh dilakukan apabila selesai fasa kedua. Karakter bermaksud sifat atau ciri perwatakan yang membezakan seseorang dengan individu lain (Kamus Dewan Edisi Keempat, 2017). Setelah keperibadian seseorang kanak-kanak dapat dilihat, sudah tiba masanya untuk proses mengembangkan lagi karakter mereka. Perkembangan karakter ini berbeza bagi setiap individu. Ini kerana, walaupun telah wujudnya kesedaran dalaman dan pemupukan personaliti, namun kanak-kanak ini masih lagi mempunyai pengetahuan, kemahiran, nilai dan sikap selain yang diterapkan sepanjang proses pelaksanaan model ini. Ini sedikit sebanyak akan membantu dalam perkembangan karakter mereka. Oleh yang demikian, setiap kanak-kanak yang ‘dilahirkan’ selepas kajian ini memiliki karakter yang berbeza tetapi masih mempunyai hala tuju yang sama. Fasa ketiga mengandungi 7 elemen iaitu elemen 4, 9, 21, 26, 6, 10 dan 11.

Fasa terakhir model ini dikenali sebagai fasa pembinaan tindakan. Apabila seseorang individu telah mempunyai kesedaran dalaman, melalui proses pemupukan karakter yang aman serta karakter yang telah dikembangkan, maka bolehlah beralih kepada fasa pembinaan tindakan. Tindakan yang terhasil adalah didorong oleh kesemua fasa sebelum ini. Tindakan yang aman seharusnya berlaku apabila proses pelaksanaan model dilakukan dengan betul. Tindakan merupakan langkah yang diambil bagi melaksanakan apa yang telah diterapkan (Dewan Bahasa Edisi Keempat, 2017). Terdapat dua elemen yang terkandung dalam fasa ini iaitu elemen 7 dan 14.

Seterusnya, hubungan antara fasa memperlihatkan kesinambungan di antara satu fasa dengan satu fasa yang lain. Berdasarkan penerangan keamanan yang diterangkan oleh UNESCO pada tahun 2005 jelas menunjukkan hubungan di antara setiap fasa berhubung di antara satu sama lain. Ini jelas ditunjukkan melalui rajah yang terdapat dalam dokumen yang dikeluarkan oleh pihak UNESCO berkaitan penerangan bahagian keamanan yang perlu ditekankan. Berdasarkan rajah berkenaan ketiga-tiga peringkat keamanan dalaman, keamanan sosial dan keamanan dengan alam semula jadi berada dalam satu pusingan berbentuk segitiga. Bahagian-bahagian berkenaan dihubungkan menggunakan satu garis tanpa anak panah yang menghala ke arah mana-mana bahagian. Kesemua bahagian ini menjurus kepada keamanan keseluruhan. Hal ini menunjukkan bahawa bagi mencapai keamanan keseluruhan, ketiga-tiga bahagian keamanan yang dinyatakan perlu dicapai secara bersama.

Manakala bagi model integrasi yang diperkenalkan oleh Brenes pada tahun 2004, model ini juga turut menekankan kepentingan keamanan dalaman atau keamanan sendiri. Ini berkaitan dengan fizikal, hati dan fikiran. Ini juga melibatkan lebih penglibatan berkaitan hal ehwal awam dan secara jelas termasuk penyertaan politik dan sosial, penyertaan demokratik, dan budaya demokrasi. Pendekatan terhadap keamanan ekologi dalam model ini adalah sama dengan model kelopak bunga walaupun lebih jelas dalam definisinya kerana ia menjelaskan tentang keamanan dengan alam semula jadi meliputi kesedaran ekologi, biodiversiti, dan keseimbangan semula jadi. Satu lagi komponen menarik model dalam ini adalah kemasukan faktor kesihatan yang menjadikan model ini unik. Model ini menunjukkan terdapat perkaitan di antara peringkat yang terdapat dalam bahagian keamanan. Ia dapat dilihat melalui perkembangan peringkat berdasarkan pergerakan

bulatan dari kecil ke besar. Namun begitu, hubungan di antara fasa besar kurang jelas berikutan tiada aliran yang terlihat pada rajah model.

Namun berbeza pula dengan rangka kerja keamanan UNESCO yang dikeluarkan pada tahun 2010. Rangka kerja ini tidak menunjukkan sebarang kesinambungan di antara bahagian atau fasa yang terdapat di dalamnya. Hal ini nyata apabila bahagian atau fasa berkenaan diterangkan dalam bentuk penomboran dan bukan dalam bentuk rajah seperti model keamanan yang lain. Oleh yang demikian, hubungan di antara setiap fasa tidak dapat diperjelaskan. Ini menjadikan proses pelaksanaan rangka kerja ini menjadi tidak terarah. Rangka kerja UNESCO menggunakan lensa antarabangsa, dan dengan itu sangat sesuai di peringkat global dan untuk konteks antarabangsa. Walau bagaimanapun, ia juga boleh digunakan di peringkat tempatan atau institusi. Namun begitu, model ini kekurangan konsepsi dalam aspek keamanan sendiri seperti keamanan dalaman atau keamanan dalam diri.

Begitu juga dengan model kelopak bunga yang diperkenalkan oleh Toh dan Cawagas pada tahun 2004. Kesinambungan dalam hubungan antara fasa dan bahagian hanya apat dilihat melalui sumbangan yang diberikan. Model ini telah menyenaraikan beberapa sumbangan yang boleh diperolehi sepanjang pelaksanaan model. Pertama, pembongkaran budaya peperangan merupakan yang paling sesuai untuk mempromosikan keamanan dan keselamatan antarabangsa dalam model UNESCO. Idealnya dalam budaya keamanan, keselamatan antarabangsa akan disamakan dengan jumlah pelucutan senjata. Model ini menjelaskan dengan lebih lanjut bahawa keamanan dan keselamatan antarabangsa yang sebenar akan memerlukan pembongkaran budaya peperangan, bermula dari pelucutan senjata di peringkat antarabangsa, kepada resolusi konflik tanpa kekerasan di peringkat mikro,

seperti masyarakat dan sekolah, serta menggalakkan sikap dan nilai-nilai anti-kekerasan. Kelopak ini termasuk pendidikan perlucutan senjata.

Kedua, idea hidup harmoni dengan bumi adalah berkaitan dengan pembangunan sosial dan ekonomi yang mampan, tetapi semakin mendalam dengan menyoroti keperluan hubungan harmoni dengan alam sekitar. Kosa kata perkembangan mempunyai konotasi dan definisi yang sangat berbeza, dan pendekatan berpusatkan pertumbuhan dalam pembangunan boleh dikatakan sebagai sumber kepada kemusnahan alam sekitar. Sementara kedua-dua tema ini menyiratkan idea-idea yang sama, model kelopak bunga menekankan keperluan untuk hidup dengan cara yang tidak hanya mampan, tetapi dalam kesatuan dengan alam semula jadi.

Akhirnya, kemasukan keamanan dalaman sebagai komponen untuk budaya keamanan merupakan penambahan penting bagi model ini. Kelopak keamanan dalaman tiada dalam rangka kerja UNESCO, dan ia merupakan peninggalan yang ketara. Rangka kerja UNESCO menyentuh hubungan interpersonal, antara orang, tetapi bukan hubungan intrapersonal, dalam diri sendiri. Namun begitu, tiada perturutan atau aliran yang menunjukkan hubungan di antara setiap kelopak. Ini menunjukkan bagi mencapai pendidikan budaya keamanan yang baik memerlukan pelaksanaan kesemua bahagian yang terdapat dalam model ini.

Berdasarkan penerangan berkaitan model perbandingan yang dipilih, jelas menunjukkan tiada model yang memiliki aliran seperti model yang telah dibina. Namun begitu terdapat beberapa model yang mempunyai ciri-ciri yang hampir serupa dengan model yang telah dibina seperti dalam penggunaan aliran yang jelas. Perbincangan seterusnya adalah berkaitan hubungan antara fasa bagi model yang telah dibina.

Bagi model yang telah dibina, pelaksanaan perlu bermula dengan fasa pertama iaitu fasa kesedaran dalaman. Fasa kedua, ketiga dan keempat tidak dapat dilaksanakan sekiranya fasa pertama tidak dilakukan terlebih dahulu. Begitu juga dengan fasa kedua yang hanya boleh dilakukan setelah fasa pertama berjaya dilakukan. Fasa ketiga pula tidak boleh dilakukan selagi fasa pertama dan kedua tidak selesai dilakukan. Manakala fasa terakhir hanya boleh dilakukan setelah ketiga-tiga fasa berjaya dilakukan. Pelaksanaan model mestilah mengikut turutan fasa dan dibantu oleh arah anak panah seperti yang ditunjukkan dalam model ubahsuai yang terdapat dalam bab dapatan fasa dua (bab 5).

Fasa pertama iaitu fasa kesedaran dalaman mengandungi enam kelompok elemen. Setiap kelompok perlu dilaksanakan mengikut turutan anak panah. Setiap kelompok elemen mempunyai hanya satu elemen di dalamnya. Kelompok pertama mempunyai elemen 15, diikuti oleh kelompok kedua dengan elemen 18, kelompok ketiga dengan elemen 19, kelompok keempat dengan elemen 20, kelompok kelima dengan elemen 16 dan diakhiri dengan kelompok keenam dengan elemen 3. Ini menunjukkan bahawa elemen 18 perlu diterapkan terlebih dahulu sebelum melaksanakan elemen 18, 19, 20, 16 dan 3. Manakala bagi elemen di tengah fasa seperti elemen 18, 19, 20 dan 16, elemen sebelum perlu dilakukan terlebih dahulu, diikuti dengan elemen sendiri dan dilanjutkan dengan elemen selepas. Manakala bagi elemen terakhir fasa iaitu elemen 3 pula, pelaksanaan elemen sebelum perlu dilakukan sebelum pelaksanaan elemen sendiri. Pelaksanaan elemen dalam fasa ini adalah satu kemestian.

Fasa kedua model iaitu fasa pemupukan personaliti mengandungi hanya satu kelompok elemen yang terdiri daripada 11 elemen. Elemen yang terdapat dalam kelompok ini ialah elemen 1, 2, 5, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24 dan 25. Pelaksanaan

elemen dalam fasa ini boleh dilakukan secara berasingan ataupun serentak. Ini kerana kesemua sebelas elemen ini terkandung dalam satu kelompok sahaja. Guru boleh memilih untuk melaksanakan elemen 1 sahaja atau 24 sahaja. Boleh juga dilakukan secara gabungan beberapa elemen seperti elemen 2, 12 dan 22 atau boleh juga dilakukan secara keseluruhan di mana kesemua elemen dalam fasa ini dilaksanakan terlebih dahulu sebelum beralih ke fasa seterusnya. Sekiranya kesemua elemen dalam kelompok ini dilakukan, maka kanak-kanak yang terhasil akan lebih menyerlah keperibadiannya.

Fasa ketiga model iaitu fasa perkembangan karakter mengandungi tiga kelompok elemen. Kelompok pertama dan kedua fasa ini mengandungi dua elemen, manakala kelompok ketiga elemen ini mengandungi tiga elemen. Kelompok pertama fasa mengandungi elemen 4 dan 9. Manakala kelompok kedua fasa mengandungi elemen 21 dan 26 dan kelompok ketiga fasa pula mengandungi elemen 6, 10 dan 11. Pelaksanaan fasa ini adalah mengikut kelompok di mana kelompok pertama fasa ini perlu dijalankan terlebih dahulu, diikuti oleh kelompok kedua fasa dan kelompok ketiga fasa. Namun begitu, pelaksanaan elemen yang terdapat dalam kelompok yang sama boleh dibuat secara berasingan mahupun serentak. Ini bermakna guru mempunyai pilihan dalam melaksanakan kelompok berkenaan.

Fasa terakhir model iaitu fasa pembinaan tindakan hanya mengandungi satu kelompok yang terdiri daripada dua elemen. Elemen yang terkandung dalam fasa ini ialah elemen 7 dan 14. Pelaksanaan elemen dalam fasa ini boleh dipilih untuk dilakukan secara serentak atau berasingan. Namun begitu, pelaksanaannya adalah yang terakhir setelah kesemua elemen lain dilaksanakan.

Secara kesimpulannya, kehadiran elemen, fasa dan hubungan dalam fasa dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai budaya untuk Kanak-Kanak Prasekolah ini dapat membantu proses pelaksanaan model menjadi lebih teratur dan mudah. Pelaksanaan yang teratur membolehkan guru membuat penilaian terhadap tahap capaian kanak-kanak dalam menguasai model ini.

Implikasi Kajian. Implikasi kajian akan menerangkan implikasi-implikasi yang boleh diperolehi daripada kajian ini. Perbincangan tentang implikasi ini memberi tumpuan kepada teori kajian sebelum ini seperti yang terdapat dalam bab sorotan kajian (bab 2). Aspek persamaan dan perbezaan dapatan kajian dengan teori sedia ada difokuskan bagi menilai kekuatan dan implikasi terhadap Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Implikasi ini dilihat dari aspek implikasi teoritikal, implikasi metodologi dan implikasi amalan.

Implikasi Teoritikal. Penghasilan sesebuah model kurikulum yang berkesan memerlukan penelitian dari pelbagai aspek termasuk teori yang digunakan sebagai panduan dalam proses pembinaan. Begitu juga yang dilakukan dalam pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Pemilihan teori yang bersesuaian dan boleh membantu dalam pembinaan model dilakukan bagi menghasilkan model yang berimpak besar. Teori yang bersesuaian akan memberikan implikasi yang besar kepada model yang dibina.

Proses pembinaan model ini telah menggabungkan tiga buah teori dan tiga buah model yang dirasakan layak untuk dijadikan sebagai panduan. Pemilihan kesemua teori dan model dapat membantu dalam pembinaan model yang boleh digunapakai pada masa hadapan. Tiga teori yang terlibat adalah teori ekologi Bronfenbrenner (1979), teori perkembangan kanak-kanak Vygotsky (1978) dan teori perkembangan kanak-kanak Piaget (1973). Manakala model yang digunakan sebagai panduan pula ialah model perkembangan kurikulum Taba (1962), model pendidikan kemandirian Alfonso (2014) dan model pelbagai budaya Banks & Banks (1998).

Kanak-kanak ibarat kanvas kosong. Pemilihan corak dan warna yang tepat akan menjadikan kanvas itu bertukar kepada sebuah lukisan yang cantik. Begitu juga sebaliknya. Dalam menjadikan kanak-kanak seorang individu yang berjaya secara holistik, pembelajaran yang diberikan juga perlu memenuhi ciri berkenaan. Pelbagai aspek perkembangan perlu diberi perhatian. Emosi, rohani, jasmani, kognitif dan sosial merupakan lima aspek perkembangan kanak-kanak yang diberi perhatian semasa pembinaan model kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah.

Kanak-kanak merupakan individu yang mempunyai tahap perkembangan berperingkat. Namun begitu, perkembangan setiap kanak-kanak adalah berbeza antara satu sama lain walaupun usia mereka sama. Maka pembelajaran yang diberikan perlu bersesuaian dengan tahap perkembangan mereka. Model ini dibina mengikut tahap kesesuaian perkembangan seperti yang diterangkan oleh Vygotsky dan Piaget dalam teori perkembangan kanak-kanak mereka. Kedua-dua teori perkembangan kanak-kanak ini tergolong dalam teori pembelajaran konstruktivisme.

Kanak-kanak memerlukan bimbingan bagi meletakkan mereka di landasan yang betul. Walaupun mereka boleh mempelajari sesuatu melalui pengalaman dan pemerhatian, namun dengan cara berkenaan skop pembelajaran mereka adalah bebas dan tidak terkawal. Bagi membolehkan kanak-kanak menguasai sesuatu ilmu dengan betul, bimbingan dari ibu bapa dan guru serta komuniti di sekitarnya diperlukan. Pelaksanaan model kandungan kurikulum yang telah siap dibina memerlukan guru sebagai pembimbing dalam menerapkan pendidikan keamanan dalam diri kanak-kanak. Kanak-kanak boleh mempelajari sesuatu dengan cepat dan efisien apabila wujudnya bimbingan dalam memahami sesuatu pengajaran. Guru perlu bijak untuk menarik minat kanak-kanak dalam pelaksanaan model ini. Pemilihan aktiviti dan alat bantu mengajar yang sesuai perlu bagi menyampaikan isi kandungan model. Ini selari dengan konsep zon perkembangan proksimal yang diketengahkan oleh Vygotsky. Penguasaan model ini diakhir pelaksanaan bergantung kepada kejayaan kanak-kanak untuk menguasai elemen yang terdapat dalam kandungan kurikulum pendidikan keamanan sama ada secara peribadi mahupun berbantu.

Kanak-kanak bersifat egosentrik. Mereka hanya boleh memahami perkara berdasarkan sudut pandang mereka sahaja. Tahap pemahaman dan penerimaan mereka tentang sesuatu perkara mempunyai limitasi walaupun kanak-kanak dikategorikan sebagai individu yang mempunyai daya imaginasi yang tinggi. Namun begitu berdasarkan teori perkembangan kanak-kanak Piaget, pemikiran kanak-kanak ini berada dalam peringkat preoperasi dan sedang berkembang. Sifat ini akan berubah apabila dari semasa ke semasa apabila mereka mula menyedari tentang persekitaran mereka. Pemikiran ini diambil kira semasa proses pembinaan model. Oleh yang demikian, terdapat banyak elemen yang membantu kanak-kanak untuk keluar dari sifat egosentrik berkenaan.

Menurut Eickhoff, Gwizdka, Hauff dan He (2017), ahli teori konstruktivis termasuk Piaget dan Vygotsky berhujah bahawa proses pembelajaran semestinya bergantung kepada konteks pengetahuan yang sedia ada di mana fakta-fakta yang baharu ditemui dibina. Semakin kuatnya kontekstualisasi pengetahuan baharu, pembelajaran dianggap berkesan dengan lebih mudah. Jean Piaget mula-mula mencadangkan teori pembangunan kognitif yang menganggap pengetahuan untuk menjadi sistem kompleks pengalaman yang dibangunkan secara aktif, peringkat perkembangan kognitif, latar belakang budaya dan sejarah peribadi (Piaget 1976). Dengan kata lain, pengetahuan diperoleh daripada pengalaman dan idea peribadi bukannya pengagregatan fakta dan formula yang longgar. Kanak-kanak merupakan individu yang belajar melalui penerokaan. Mereka lebih gemarkan pembelajaran yang aktif berbanding pasif. Ini dapat dilihat apabila seseorang kanak-kanak diberikan satu alat mainan seperti bongkah kayu. Mereka hanya akan bermain dengan bongkah kayu berkenaan selama beberapa minit sebelum beralih kepada aktiviti lain. Ini jelas menunjukkan bahawa kanak-kanak cepat merasa bosan dengan sesuatu aktiviti atau tugas. Oleh yang demikian, guru perlu bijak dalam memilih aktiviti bagi menerapkan model ini.

Johnson (2002) dan Langley (1995) dalam kajian mereka mengenai kesan pembelajaran tambahan mendapati bahawa susunan bahan yang digunakan mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap kadar pembelajaran keseluruhan dan pengekalan pengetahuan mutlak. Kuhlthau (1993) pula membincangkan pentingnya mediator bagi membantu para pelajar untuk mendapat pemahaman yang melebihi had batas kefahaman mereka. Walaupun terdapat penerimaan luas dan menunjukkan kejayaan kaedah konstruktivis dalam pedagogi, model pengambilan yang biasa tidak menyatakan dengan jelas pendapat tentang pembelajaran kontekstual (Eickhoff et.

al,2017). Sebahagian besar dokumen diadili secara berasingan dan pertimbangan menyeluruh kedudukan jarang melampaui usaha kepelbagaian.

Walaupun tahap perkembangan kanak-kanak membantu dalam menentukan tahap pembelajaran mereka, terdapat juga faktor lain yang boleh turut mempengaruhi corak pembelajaran mereka. Ini dimaksudkan dengan persekitaran kanak-kanak. Bagi seseorang individu, terdapat beberapa peringkat persekitaran yang boleh mempengaruhi cara hidup mereka termasuk dalam aspek pembelajaran. Kanak-kanak tidak terkecuali. Perkembangan tumbesaran kanak-kanak sedikit sebanyak dipengaruhi oleh cara mereka berinteraksi dengan persekitaran. Semakin besar proses interaksi yang berlaku antara diri kanak-kanak dan persekitaran, semakin banyak pengaruh yang diterima. Pengaruh inilah yang digunakan sebagai input dalam perkembangan mereka. Persekitaran ini meliputi enam lapisan persekitaran seperti yang dijelaskan dalam teori ekologi Bronfenbrenner.

Kanak-kanak juga boleh ibarat sebagai span. Mereka akan menyerap apa sahaja ilmu yang diberikan sama ada secara langsung atau tidak langsung. Bahkan mereka merupakan pemerhati yang hebat. Melalui pemerhatian tentang apa yang berlaku di persekitaran mereka, mereka akan mudah meniru dan mencubanya. Mereka juga senang dipengaruhi oleh sesuatu yang buruk sekiranya tidak dibimbing dengan betul.

Model ini telah dibina dengan mengambil kira kepelbagaian persekitaran kanak-kanak. Oleh yang demikian, model ini menitikberatkan persekitaran dalaman kanak-kanak sehinggalah ke persekitaran kronosistem. Model ini menanamkan kesedaran dalaman tentang pendidikan keamanan dalam diri kanak-kanak terlebih dahulu sebelum beralih kepada persekitaran mereka. Seperti yang dinyatakan dalam model, kanak-kanak perlu menghargai diri sendiri terlebih dahulu sebelum

memulakan interaksi dengan persekitaran mereka. Penghargaan diri sendiri ini hanya dapat dilakukan setelah kanak-kanak ini mengetahui, memahami dan menerapkan konsep ketuhanan dalam diri dan kehidupan mereka.

Hakvoort (2002) telah menyatakan bahawa pendekatan ekologi memberi tumpuan kepada pengaruh interaksi antara sistem sosial pada perkembangan individu kanak-kanak. bagi mewujudkan keamanan di peringkat yang lebih tinggi atau persekitaran yang lebih luas (peringkat negara), kesedaran keamanan dalam diri perlu diwujudkan terlebih dahulu.

Perkembangan pelaksanaan model ini dilihat bergerak seiring dengan perkembangan interaksi kanak-kanak dengan persekitaran. bermula dengan diri sendiri, diikuti oleh persekitaran mikrosistem, persekitaran mesosistem, persekitaran eksosistem, persekitaran makrosistem dan akhir sekali persekitaran kronosistem. Ini dapat dilihat daripada pergerakan dari satu elemen kepada elemen yang seterusnya dan juga pada fasa yang telah dibina.

Di samping itu juga, model ini turut memasukkan unsur pelbagai budaya sebagai elemen dalam penerapan pendidikan keamanan. Ini selari dengan teori perkembangan kanak-kanak Vygotsky yang menyatakan bahawa sesebuah budaya akan mempengaruhi perkembangan pembelajaran kanak-kanak. Sebelum seseorang kanak-kanak melangkah ke alam persekolahan dan menerima pendidikan secara formal, mereka hanya belajar melalui persekitaran. Pembelajaran peringkat ini banyak dipengaruhi oleh genetik, agama, bangsa dan budaya. Kebanyakkan kanak-kanak hanya mempelajari satu budaya sahaja iaitu budaya yang diamalkan oleh keluarga sendiri dan nenek moyang mereka. Ini kerana pergaulan seharian mereka hanya di dalam kelompok yang sama. Walaupun wujud pergaulan, pembelajaran mengenai budaya lain mungkin hanya sekadar di peringkat pengenalan.

Memasukkan unsur budaya dalam pembinaan model ini dirasakan sesuai berikutan Malaysia mempunyai kepelbagaian budaya. Pembelajaran berkaitan budaya dalam model diimplikasikan melalui teori Banks dan Banks. Teori ini telah menyatakan beberapa pendekatan bagi mengajar budaya. Pendekatan campuran dan gabungan telah digunakan sebagai panduan dalam pembinaan model ini.

Pembinaan model ini turut dipengaruhi oleh model keamanan Alfonso. Model ini banyak mempengaruhi pembinaan model kandungan kurikulum terutamanya dalam aspek penggunaan elemen keamanan. Ini kerana, model berkenaan adalah model keamanan untuk pendidikan awal kanak-kanak. Hala tuju pembinaan model Alfonso adalah hampir sama dengan tujuan pembinaan model kandungan kurikulum ini. Namun begitu, Alfonso membina modelnya berdasarkan aspek pemikiran kritis dan kreativiti kanak-kanak yang mana tidak digunakan dalam model ini. Penggunaan elemen keamanan yang ditonjolkan dalam model Alfonso ini turut dikembangkan menjadi 20 elemen seperti yang terdapat dalam model yang telah dibina. Ini lebih mudah untuk dilaksanakan kerana ianya lebih spesifik.

Terdapat juga perkara lain yang perlu dilihat dalam pembinaan model kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya untuk kanak-kanak prasekolah. Bagi pembinaan sebuah kandungan kurikulum yang baik, ciri yang perlu dimiliki oleh kurikulum berkenaan adalah rasional. Ini bagi mengelakkan kekeliruan yang merupakan tugas yang sukar apabila melibatkan pelbagai perspektif daripada kebanyakan perancang kurikulum (Yusup Hashim, 2000).

Terdapat beberapa langkah yang boleh diambil sebagai panduan dalam membina model yang efisien. Model ini telah menjadikan model perkembangan kurikulum Taba sebagai panduan. Taba telah menyediakan langkah-langkah yang

boleh digunapakai dalam membina dan mengembangkan sesebuah kurikulum. Berdasarkan implikasi yang diterima daripada teori-teori yang lain dengan berbantuan model perkembangan kurikulum Taba ini, model kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya telah berjaya disiapkan. Guru merupakan pelaksana dalam mengimplementasikan model yang telah siap dibina dalam proses pengajaran mereka. Setiap elemen yang dipilih dalam pembinaan model ini merupakan elemen yang boleh difahami oleh guru. Penting bagi seseorang guru memahami kandungan sesebuah kurikulum. Ini bagi membantu mereka untuk menyampaikan isi pengajaran dengan lebih baik. Di samping itu juga pemilihan aktiviti dan tugas yang bersesuaian turut membantu menjayakan pelaksanaan model ini.

Implikasi Metodologi. Pembangunan kajian sedikit sebanyak telah memberi implikasi kepada metodologi yang digunakan. Bagi kajian ini, terdapat lima jenis metodologi yang telah digunapakai bagi mengumpul data yang diperlukan iaitu soal selidik, temubual, NGT, ISM dan FDM. Penggabungan kelima-lima kaedah pengumpulan data bagi kajian ini adalah bersesuaian bagi mendapatkan hasil yang dikehendaki. Soal selidik telah digunakan dalam fasa pertama kajian iaitu fasa analisis keperluan. Satu set soal selidik telah dibina bagi mengenalpasti tahap keperluan guru prasekolah terhadap pembinaan dan isi kandungan model kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya. Walaupun soal selidik adalah merupakan kaedah yang biasa digunakan dalam kajian untuk mengumpul data, namun bagi kajian ini, soal selidik adalah merupakan langkah pertama. Ini kerana menggunakan kaedah inilah, data berkaitan keperluan dapat dikumpul.

Empat kaedah yang seterusnya iaitu temubual, NGT, ISM dan FDM menggunakan khidmat pakar bidang dalam mendapatkan data yang dikehendaki. Pakar adalah merupakan individu yang telah dipilih berdasarkan kepada beberapa kriteria yang telah ditetapkan. Sepanjang dekad yang lalu, kajian khusus tentang domain pengetahuan pengguna telah membawa kepada banyak inovasi dalam pemahaman tingkah laku pengguna (Eickhoff et. al,2017). White, Dumais dan Teevan (2009) menunjukkan bahawa, pakar mencari domain secara berbeza daripada bukan pakar dalam bidang keilmuan mereka. Mereka didapati menggunakan kepelbagaian kosa kata dan secara amnya menunjukkan pemahaman yang lebih baik tentang sesuatu keputusan yang akan diambil, menghasilkan perumusan yang lebih baik dan melakukan pemeriksaan hasil prestasi yang lebih baik berbanding orang awam. Oleh yang demikian, khidmat pakar banyak digunakan dalam kajian ini.

Pandangan pakar dalam temubual digunakan bagi menghasilkan senarai elemen kandungan kurikulum pendidikan keamanan. Kaedah temubual adalah kaedah yang biasa digunakan apabila kajian memerlukan pandangan peribadi berkaitan kajian. Namun begitu, masih belum ada kajian yang menggunakan kaedah ini dijalankan. Pandangan pakar dalam penghasilan senarai awal elemen telah mendorong kepada proses pengumpulan data yang seterusnya.

NGT merupakan kaedah pengumpulan data yang ketiga. Seperti temubual, NGT juga turut mengambil kira pandangan dan persetujuan pakar dalam membuat keputusan. Berdasarkan kajian ini, pakar diberi senarai awal elemen yang telah diperoleh melalui temubual untuk diteliti. Pakar akan dikumpulkan bagi membincangkan tentang senarai berkenaan. NGT melibatkan sejumlah pakar yang akan menyumbangkan pandangan mereka terhadap sesebuah kajian. Metod ini lebih

kepada meminta pandangan pakar tentang kajian yang dijalankan dalam bentuk perbincangan kumpulan kecil.

ISM juga merupakan satu metodologi yang memerlukan pakar menyuarakan pendapat peribadi mereka melalui proses padanan. ISM memang terkenal sebagai teknik dalam menghasilkan sesebuah keputusan. Kebiasaannya ISM digunakan dalam sektor pembuatan, perundingan, perniagaan dan pembangunan produk (Muhammad Ridhuan, 2014). Namun begitu, dalam sektor pendidikan, penggunaan kaedah ini masih diperingkat permulaan. ISM merupakan satu kaedah yang penting dalam menentukan polisi pendidikan, latihan, pengurusan institusi pendidikan, pengurusan sumber dan sebagainya (Azli, 2017). Namun begitu, belum ada kajian berkaitan pendidikan keamanan yang menggunakan metodologi ini.

NGT digabungkan dengan ISM bagi penghasilan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah. Penggabungan dua metodologi ini jarang ditemui dalam kajian pendidikan walaupun ianya merupakan teknik yang setaraf (Azli, 2017).

Di samping itu juga, pandangan pakar dalam penilaian kebolegunaan model turut diambil kira. Kaedah *fuzzy Delphi* adalah merupakan kaedah yang mengumpulkan data berkaitan kesepakatan pakar dalam menilai kesesuaian dan kebolegunaan model yang telah dibina di prasekolah. Penggunaan kaedah ini telah terbukti mampu untuk menilai hasil yang diperolehi ISM (Azli, 2017). Pandangan pakar dalam sesebuah kajian yang memerlukan penerokaan bidang baharu telah lama digunakan. Namun begitu, bagi kajian berkaitan pendidikan keamanan masih belum ada berikutan kajian ini juga belum dibangunkan terutamanya di Malaysia.

Oleh yang demikian, penggabungan kesemua metodologi dalam kajian ini bagi membina model kandungan kurikulum pendidikan keamanan berasaskan pelbagai budaya boleh dijadikan sebagai rujukan terutamanya dalam merangka strategi pendidikan. Metodologi yang digunakan bagi kajian ini membuktikan bahawa bidang pendidikan juga boleh menggunakan kaedah yang biasanya digunakan oleh sektor lain dalam membuat keputusan. Kepelbagaian gabungan kaedah dan teknik sebagai metodologi seperti dalam kajian ini dapat memajukan lagi sektor pendidikan di Malaysia.

Implikasi Amalan. Anak-anak adalah permata negara. Mereka merupakan pemimpin masa depan sesebuah negara. Bagi membentuk sesebuah negara yang maju sekaligus aman memerlukan pemimpin yang berwibawa serta memiliki personaliti, karakter dan tindakan ke arah keamanan. Tambahan pula bagi Malaysia yang berbilang kaum, agama dan budaya. Pemimpin perlulah bijak dalam memacu negara ke arah kemajuan tanpa meminggirkan keamanan.

Perpaduan merupakan kunci utama dalam menyatukan sesebuah negara seperti Malaysia. Menurut Nor Suhaila, et. al (2014) serta Askandar (2007), perpaduan bermula daripada keamanan sosial. Keamanan sosial pula bermula daripada keamanan dalam diri dan persekitaran yang paling hampir dengan individu berkenaan (Abdullah, 2010). Bagi mewujudkan keamanan dalam diri seseorang individu, sebaiknya dimulakan dengan peringkat kanak-kanak. Seperti yang dinyatakan sebelum ini, mereka merupakan barisan pelapis pemimpin negara. Maka masa depan yang diinginkan perlu ditanam dan dibentuk dalam diri mereka sejak dari awal lagi supaya ianya menjadi amalan. Amalan bermaksud kebiasaan yang dilakukan oleh seseorang individu (Kamus Pelajar Edisi Kedua, 2017).

Bagi merealisasikan masa depan yang aman, amalan keamanan perlu diamalkan dalam setiap perkara yang dilakukan oleh kanak-kanak. Pendidikan dianggap sebagai cara terbaik untuk menggalakkan pembangunan individu dan komunal di samping sebagai penyelesaian yang paling berkesan untuk mengatasi banyak masalah seperti ketidaktahuan, ketidaksamaan, dan kemiskinan (Burnett 2008). Oleh yang demikian, pendidikan berpotensi memberikan hasil dan *output* yang menarik di peringkat individu dan juga awam. Walau bagaimanapun, pendidikan bukanlah merupakan pil ajaib yang boleh memberikan hasil yang memuaskan dengan sendirinya. Kehadiran pendidikan tidak menjamin penyelesaian masalah individu dan sosial, tetapi amalan yang baik dapat membantu mengatasi mereka (Delors et al, 1996). Di samping itu, tanpa mendefinisikan pendidikan yang jelas dan menentukan matlamatnya, mungkin sukar untuk membuat sebarang komen tentang produktiviti pendidikan.

Pendidikan secara formal merupakan jalan terbaik dalam penerapan amalan keamanan dalam diri kanak-kanak. Kurikulum yang bersesuaian dengan pendidikan keamanan diperlukan bagi membolehkan guru melaksana penerapan keamanan dengan lebih serius dalam pengajaran mereka. Mereka juga perlu diberi latihan, panduan dan bimbingan yang seharusnya bagi membolehkan pelaksanaan ini berjaya. Namun begitu, kurikulum yang sedia ada sekarang masih belum menitikberatkan keamanan sebagai salah satu tema mahupun subjek sebagai pengajaran. Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) perlu disemak semula dengan memasukkan pendidikan keamanan sebagai salah satu intipatinya. Dengan menjadikan pendidikan keamanan sebagai salah satu tema atau subjek malah mungkin sebagai agen merentas kurikulum dalam KSPK, baharulah pendidikan berkenaan dapat dilaksanakan. Dengan pelaksanaan kurikulum pendidikan keamanan,

baharulah kanak-kanak dapat mempelajari tentang pendidikan keamanan. Sekaligus menjadikan keamanan sebagai amalan mereka.

Menyemak semula sesebuah kurikulum bukanlah suatu tindakan yang mudah. Ianya memerlukan kajian berdasarkan kepentingan sesebuah isu yang akan dibincangkan dan dimasukkan ke dalam kurikulum berkenaan. Walaupun keamanan merupakan isu besar yang sering terpampang di media cetak dalam kaca televisyen dan media sosial, namun kajian yang dilakukan berkaitan pendidikan keamanan terutamanya di Malaysia amatlah sedikit. Oleh yang demikian, kajian dan model ini dihasilkan bagi membantu dalam penyemakan semula kurikulum terutamanya KSPK yang sedia ada.

Model yang siap dibina telah diuji kebolehgunaan dalam pengajaran di prasekolah. Ini menunjukkan guru boleh menggunakan model berkenaan walaupun tiada bimbingan dan latihan lengkap yang diterima sebelum ini. Guru hanya menggunakan pengalaman sedia ada dalam menguji kebolehgunaan model ini. Oleh yang demikian, pihak yang bertanggungjawab seperti bahagian pembangunan kurikulum boleh mengambil model ini untuk dijadikan panduan dalam mengemaskini kurikulum mereka mengikut keadaan persekitaran sekarang.

Model ini dibina berdasarkan pandangan pakar bidang yang berkenaan dengan pendidikan keamanan, pelbagai budaya, kurikulum serta prasekolah. Model yang dihasilkan adalah model yang terbaik dan boleh diimplementasi ke dalam KSPK. Malahan model ini juga boleh digunakan sebagai panduan dan rujukan bagi semua jenis kurikulum yang terdapat terutamanya di Malaysia. Model ini bukan sahaja memberi implikasi kepada KSPK, malah kepada guru sebagai medium pengantara dalam menyampaikan pendidikan keamanan kepada kanak-kanak.

Berdasarkan model yang telah siap dibina ini, pihak bertanggungjawab seperti unit latihan mengajar serta institusi pendidikan yang bakal melahirkan pendidik boleh menggunakan model berkenaan sebagai panduan dalam melatih guru menjadi pendidik yang berpengetahuan tentang pendidikan keamanan. Model ini boleh dijadikan amalan semasa sesi latihan perguruan supaya guru akan sentiasa berpaksikan kepada model ini dalam melaksanakan pengajaran mereka kelak. Ini kerana model ini boleh dijadikan sebagai elemen merentas kurikulum dan asas dalam setiap pengajaran tema atau subjek di prasekolah.

Menurut kamus Cambridge (2016), pendidikan diterangkan sebagai proses pengajaran atau pembelajaran. Definisi ini mendedahkan dua aspek pendidikan: pengajaran dan pembelajaran. Pengajaran adalah konsep yang menunjukkan bahawa seorang guru memberikan pengetahuan tentang sesuatu kepada seseorang. Dengan kata lain, istilah pengajaran menunjukkan usaha guru tentang memberi pengetahuan kepada seseorang. Walaupun aktiviti pengajaran berhasrat untuk memberi pencerahan, membangkitkan semangat, dan mengajar pelajar, proses ini tidak memastikan bahawa pelajar memperoleh pengetahuan yang diberikan. Seorang guru boleh membuat usaha terbaiknya untuk memberitahu dan melatih seseorang tanpa mencapai ini (Peters, 2010). Walau bagaimanapun, pembelajaran adalah aspek pendidikan yang lain yang menumpukan kepada apa yang diperoleh oleh pelajar. Pembelajaran memerlukan pengetahuan dan kemahiran tertentu dengan pemahaman tentang sesetengah prinsip, seperti sebab 'mengapa' sesuatu perkara terjadi (Peters, 2010). Menurut beliau lagi, pendidikan bukan satu proses yang hanya memberi peluang untuk memiliki pengetahuan, tetapi juga memerlukan pemahaman kualifikasi konseptual.

Model yang dibina merupakan sebuah terjemahan pendidikan keamanan dalam bentuk konseptual. Dengan wujudnya kajian dan model ini, ianya bukan sahaja akan memberi implikasi kepada kanak-kanak malahan kepada pendidik juga. Pendidik berperanan dalam menerapkan dan membina konsep keamanan dalam diri kanak-kanak. Sebelum mereka boleh mengajar kanak-kanak tentang keamanan, mereka perlu mengetahui, memahami dan mengalami sendiri apakah sebenarnya yang dimaksudkan dengan keamanan. Susun atur elemen yang terdapat dalam model ini menunjukkan langkah-langkah yang boleh dijadikan panduan bukan sahaja dalam pengajaran dan pembelajaran malahan kehidupan seharian. Melalui bimbingan serta pengalaman yang dimiliki oleh guru dapat membantu mereka menerapkan konsep keamanan dalam diri sendiri dan kanak-kanak di bawah jagaan mereka.

Apabila model ini dijadikan panduan dalam pengajaran kanak-kanak prasekolah, kehidupan mereka akan menjadi lebih tenang dan aman. Ini kerana pelaksanaan model ini adalah secara menyeluruh. Melalui elemen yang terdapat dalam model ini, kanak-kanak ini dapat berkembang dengan seimbang dan holistik. Ini kerana, model ini menitikberatkan perkembangan emosi, jasmani, rohani, kognitif dan sosial. Perkembangan menyeluruh penting dalam melahirkan kanak-kanak yang sempurna. Dalam melahirkan seorang bakal pemimpin yang berilmu, cemerlang dunia dan akhirat, model ini perlu dijadikan panduan dan amalan.

Terdapat banyak masalah salah laku yang dapat disaksikan belakangan ini. Kejadian seperti ini bukan sahaja terjadi kepada kanak-kanak dan remaja, malah turut berlaku di peringkat yang lebih tinggi. Kes penindasan, buli, peras ugut, samseng, pembunuhan dan peperangan semuanya bermula daripada salah laku yang kecil yang membawa kepada dendam. Hal ini terjadi apabila tidak wujud keamanan dalam diri. Dengan mengaplikasikan model ini kepada kanak-kanak khususnya,

diharapkan keamanan dapat dicapai sama ada di peringkat keluarga, komuniti, masyarakat, negara malahan dunia. Ini kerana model ini dibentuk bagi memberi kesedaran dalam diri individu, seterusnya berkembang kepada keamanan peringkat persekitaran, budaya dan akhirnya global.

Dengan mengaplikasikan model ini, kanak-kanak khususnya akan lebih mudah untuk menerima dan memahami sesuatu pengalaman baharu. Contohnya seperti percanggahan agama dan budaya. Dengan konsep keamanan yang diterapkan dalam pembelajaran mereka, mereka akan lebih mudah untuk berkasih-sayang, bertolak-ansur dan menghormati budaya, agama dan kaum lain. Mereka akan menghasilkan aura yang positif dengan mengamalkan model ini.

Cadangan Kajian Lanjutan

Berdasarkan kepada hasil dapatan, perbincangan model akhir yang telah dihasilkan dan implikasi yang diperolehi daripada kajian ini, terdapat beberapa cadangan kajian lanjutan boleh dijalankan. Kajian dan model yang telah dihasilkan boleh dijadikan sebagai garis panduan dalam melakukan kajian lanjutan. Cadangan yang pertama ialah pengembangan elemen model. Berdasarkan kepada 26 elemen yang telah disenaraikan dalam model yang telah siap dibina, kajian lanjutan bagi setiap elemen boleh dijalankan. Contohnya elemen 15 iaitu penerapan konsep ketuhanan dalam kehidupan. Berdasarkan kepada elemen ini sahaja, terdapat beberapa kajian boleh dijalankan. Kajian boleh berkisar kepada bagaimana untuk menerapkan elemen berkenaan dalam diri kanak-kanak, apakah aktiviti yang boleh digunakan dalam proses melaksanakan elemen berkenaan, atau pembinaan alat bantu mengajar bagi menyampaikan elemen berkenaan. Pengembangan elemen ini juga

bukan sahaja boleh menggunakan kumpulan sasaran yang sama iaitu prasekolah, bahkan boleh dikembangkan juga dengan kumpulan sasaran yang berbeza.

Di samping itu juga, sampel kajian juga boleh dipelbagaikan dengan menjadikan model yang terhasil sebagai asas. Kajian ini telah menggunakan prasekolah sebagai sampel kajian. Kajian lanjutan boleh menggunakan sampel yang lain seperti kanak-kanak sekolah rendah, pendidikan menengah dan pendidikan tinggi. Kajian juga boleh dikembangkan lagi kepada kumpulan sasaran yang lain seperti golongan berkeperluan khas. Model yang telah dihasilkan ini bukan sahaja boleh digunakan untuk golongan yang bergelar pelajar, ia juga boleh dipelbagaikan kepada semua golongan lain seperti ibu bapa, pemimpin, pekerja sektor awam dan swasta, sukarelawan yang berkhidmat di kem-kem pelarian, pejuang negara bahkan kepada kanak-kanak yang belum menerima pendidikan secara formal.

Model ini bukan sahaja boleh digunakan dalam bidang pendidikan. Ianya juga boleh dijadikan panduan dalam menerapkan pendidikan keamanan dalam bidang dan sektor pekerjaan yang lain. Setiap bidang pekerjaan memerlukan pendidikan keamanan dalam melatih individu terlibat untuk sentiasa bekerja dengan aman, jujur, amanah dan bertanggungjawab. Oleh yang demikian, model ini boleh dijadikan asas dalam kajian yang melibatkan bidang lain seperti perubatan, ekonomi, politik, sukan, ketenteraan dan sebagainya.

Penghasilan kajian dan model ini juga boleh dijadikan panduan dalam menambahbaik sistem pendidikan di Malaysia terutamanya bagi pendidikan prasekolah. Model yang telah terhasil ini bukan sahaja boleh dijadikan sebagai satu topik atau subjek khas dalam pengajaran dan pembelajaran pendidikan prasekolah malah boleh juga diterapkan sebagai elemen merentas kurikulum dalam menambahbaik penyampaian topik dan subjek sedia ada. Ini kerana elemen yang

terdapat dalam model ini sebenarnya asas kepada pembentukan seseorang individu yang berjaya.

Selain daripada itu, kajian ini juga boleh dikembangkan lagi dengan menyediakan latihan bagi guru prasekolah dalam proses mengimplementasi model ini dalam pengajaran mereka. Guru akan diberi latihan dan panduan pelaksanaan model ini dengan betul. Di samping itu juga, guru boleh dibimbing untuk penghasilan aktiviti dan alat bantu mengajar yang bersesuaian bagi memudahkan pengajaran mereka. Latihan dan bimbingan ini diperlukan bagi memastikan guru betul-betul memahami konsep pendidikan keamanan sebelum melaksanakan model ini dengan sebaiknya. Latihan dan bimbingan ini boleh dijalankan melalui melalui sesi latihan, seminar, bengkel dan boleh juga diadakan secara bergerak ke sekolah-sekolah.

Alat bantu mengajar (ABM) merupakan sokongan dalam pengajaran. Tanpa alat bantu mengajar yang sesuai, penyampaian ilmu menjadi hambar. Oleh yang demikian, cadangan kajian lanjutan seterusnya adalah berkisar tentang alat bantu mengajar. Kajian yang boleh dikaitkan dengan ABM ini ialah seperti pembinaan *toolkit*, buku panduan dan senarai aktiviti yang boleh digunakan sebagai bahan pengajaran.

Akhir sekali pengembangan kajian dengan berbantuan teknologi. Ini merupakan antara cadangan kajian lanjutan yang relevan dengan situasi dunia sekarang. Perkembangan teknologi merupakan cabaran dalam pengajaran secara tradisional. Oleh yang demikian, penggabungan teknologi dan pengajaran adalah penting dalam melahirkan minat untuk belajar. Sekiranya kajian ini dapat dikembangkan lagi dengan berbantuan teknologi, proses pengajaran dan pembelajaran akan menjadi lebih menarik dan efektif. Penghasilan perisian,

permainan, video, animasi dan sebagainya tentang penerapan pendidikan keamanan menggunakan model ini akan menjadi lebih mudah, menarik dan efektif.

Berdasarkan kepada cadangan kajian lanjutan yang dicadangkan, pendidikan keamanan seharusnya berkembang seiring dengan pendidikan yang lain. Malaysia merupakan negara yang masih aman. Namun, ianya bukanlah sesuatu yang boleh dipandang enteng apabila berkaitan dengan keamanan. Keadaan yang aman boleh bertukar dalam sekelip mata apabila wujudnya anasir-anasir negatif. Oleh yang demikian, kajian berkaitan pendidikan keamanan ini perlu diperbanyakkan lagi bagi menimbulkan kesedaran tentang betapa pentingnya pendidikan keamanan dalam diri dan persekitaran kita. Kita mampu mencorak masa depan negara.

Penutup

Keamanan merupakan isu utama yang dibincangkan terutamanya dalam Pertubuhan Bangsa-bangsa Bersatu (PBB) dan UNICEF. Keamanan paling sesuai diterapkan melalui pendidikan. Pendidikan haruslah bermula di tahap paling awal iaitu prasekolah. Faktor persekitaran perlu diambil kira dalam melaksanakan pendidikan keamanan untuk prasekolah. Malaysia merupakan sebuah negara pelbagai budaya. Berdasarkan kepentingan faktor yang ditunjukkan inilah, maka teretusnya idea bagi menghasilkan kajian pembinaan Model Kandungan Kurikulum Pendidikan Keamanan Berasaskan Pelbagai Budaya untuk Kanak-kanak Prasekolah.

Kajian ini merupakan kajian reka bentuk dan pembangunan (DDR). Kajian sebegini merupakan satu pendekatan penyelidikan yang boleh menghasilkan maklumat yang boleh dipercayai dan berguna kepada penyelidik dalam bidang teknologi pengajaran dan pembangunan kurikulum (Alijah, 2016; Norlidah Alias et al, 2013). Kajian ini melibatkan tiga fasa iaitu analisis keperluan, reka bentuk dan pembinaan model serta implementasi dan penilaian model.

Melalui pembinaan model diharapkan agar ianya menjadi titik permulaan dalam penerapan keamanan dalam diri kanak-kanak dan masyarakat di Malaysia. Memasukkan unsur pelbagai budaya dalam model merupakan kemestian berikutan Malaysia merupakan sebuah negara yang berbilang budaya. Maka model yang dihasilkan akan lebih sesuai untuk diterapkan di seluruh pelosok negara. Penglibatan kanak-kanak dalam penghasilan model ini adalah berikutan kanak-kanak merupakan golongan pertama yang menerima pendidikan formal. Mereka juga merupakan pemimpin di masa akan datang. Pepatah melentur buluh biar dari rebungnya digunakan dalam penghasilan model ini. Kanak-kanak mudah dibentuk mengikut acuan yang diberikan sejak dari awal.

Akhir kata dengan kajian dan model yang telah dihasilkan, diharapkan penerapan pendidikan keamanan di Malaysia akan lebih berkembang. Di samping itu juga diharapkan agar kajian dan model ini boleh dijadikan sebagai panduan dan rujukan dalam menjalankan kajian pada masa akan datang. Kajian ini juga diharapkan dapat digunapakai oleh negara lain yang mempunyai kepelbagaian budaya seperti Malaysia.

RUJUKAN

- 1 Malaysia (2016). Retrieved at <http://www.1malaysia.com.my/>
- Abdul Rahim Hamdan (2007). *Pengajian Kurikulum*. Johor: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia.
- Abdul Talib Mohamed-Hashim (2009). *Intercultural Education for a multicultural society: a case study of perceptions and responses to cultural diversity in a national primary school in Malaysia*. Doctor of Philosophy, University of Durham, Durham.
- Abdullah, A. (2010). Tema dan isu penyelidikan mengenai gejala sosial pada dekad pertama abad 21 di Malaysia. *Akademika*, 78, 3-14.
- Åborg, C., Sandblad, B., Gulliksen, J., & Lif, M. (2003). Integrating work environment considerations into usability evaluation methods—the ADA approach. *Interacting with Computers*, 15(3), 453-471.
- Abu-Nimer, M. (2000). Peace Building in Post settlement: Challenges for Israeli and Palestinian Peace Educators. *Journal of peace psychology*, 6(1), 1-21.
- Adam, E. K. & Chase-Lansdale, P. L. (2002). Home(s) sweet home(s): Parental separations, residential moves, and adjustment problem in low-income adolescent girls. *Developmental Psychology*, 38(5), 792-805.
- Adler, M. & Ziglio, E. (1996). *Gazing into the oracle*. Jessica Kingsley Publishers: Bristol, PA.
- Ahuja, V., Yang, J. & Shankar, R. (2009). Benefits of collaborative ICT adoption for building project management. *Construction Innovation: Information, Process, Management*, 9(3), 323-340.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Water, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Akta Pendidikan 1996 [Peraturan-peraturan (Kurikulum Kebangsaan) Pendidikan 1997] <http://www.ppk.kpm.my/>
- Alfonso, S. M. (2014). Peace Education in Early Childhood. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 8(2), 167-188.
- Ali, M. M., & Saiden, M. N. (2015). Application of Graded Reading Materials in the Teaching of Reading Skills for Children with Reading Difficulties. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2631-2633.
- Alijah Ujang (2016). *Pembangunan modul pembelajaran webquest pendidikan kesihatan untuk guru pelatih murid bermasalah pembelajaran*/Alijah Ujang (Doctoral dissertation, University of Malaya).

- Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice* (25th anniversary ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Armstrong, J. S. (1985). *Long-range forecasting* (p. 65). New York ETC.: Wiley.
- Ary, D., Jacobs, L., & Razavieh, A. (1996). *Introduction to research in education*. (5th ed.). Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.
- Askandar, K. (2007). The Aceh conflict: phases of conflict and hopes for peace. *A handbook of terrorism and insurgency in Southeast Asia*, 249-265.
- Asma, A. & Pederson, P. B. (2003). *Understanding multicultural Malaysia: Delights, puzzles & irritations*. Selangor, Malaysia: Pearson Prentice Hall.
- Association of Childhood Education International (1997). *Preparation for elementary teacher 9 ACEI position paper*. Retrieved July 28, 2006 from <http://acei.org/prepel.html>.
- Auer, M. (2002). The strange war, stories for a culture of peace: In A. Verdiani (Ed.), *Non-violent conflict resolution in and out-of-school* (pp. 72-73). Paris: UNESCO.
- Aziyan Bakar (2013). *Konsep dan definisi kurikulum*. Retrieved at <https://www.slideshare.net/nayiza/konsep-dan-definisi-kurikulum>.
- Azli Ariffin (2017). *Reka Bentuk Model Aktiviti Penggunaan Lagu Kanak-Kanak Melayu Tradisional Untuk Peningkatan Imajinasi-Kreatif Prasekolah* (Doctoral dissertation, University of Malaya).
- Backstrom, K. (1986, July). Bringing up children to peace. *Presented at the World Congress of OMEP*, Jerusalem, Israel.
- Baggio, B. G. (2008). *Integrating social software into blended-learning courses: A Delphi study of instructional-design processes*. proQuest.
- Bahagian Pembangunan Kurikulum (2016). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran*. Putrajaya: Malaysia.
- Baker, M., Martin, D. & Pence, H. (2008). Supporting Peace Education in Teacher Education Programs. *Journal of the association for childhood education international*, 85(1), 20-25.
- Baldo, M. & Fumiss, E. (1998). *Integrating life skills into the primary curriculum*. New York, UNICEF.
- Balkin, A. (1991). What is Creativity? What Is It Not? In D. L. Hamann (Ed.), *The best of MEJ: Creativity in the music classroom* (pp. 35-39). Reston, VA: Music Educators National Conference. The National Association for Music Education.

- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (1999). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (3rd eds.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. (Ed.). (1998). *Handbook of simulation: principles, methodology, advances, applications, and practice*. John Wiley & Sons.
- Bar-Siman-Tov, Y. (Ed.). (2004). *From conflict resolution to reconciliation*. Oxford University Press.
- Bar-Tal, D. & Rosen, Y. (2009). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557-575.
- Bar-Tal, D. (2002). Elusive Nature of Peace Education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.). *Peace Education: The Concept, Principles and Practices around the World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9(3), 238-276.
- Beaty, J. J., & Tucker, W. H. (1987). *The computer as a paintbrush: Creative uses for the personal computer in the preschool classroom*. Columbus, OH: Merrill.
- Beetlestone, F. (1998). *Creative children, imaginative teaching*. Buckingham: Open University Press
- Bekerman, Z. (2005). Are there Children to Educate for Peace in Conflict-Ridden Areas? A critical essay on peace and coexistence education. *Intercultural Education*, 16(3), 235-245.
- Benzwie, T. (1987). *A moving experience: Dance for lovers of children and the child within*. Tucson, AZ: Zephyr Press.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bernard, H.R. (2002). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and quantitative methods*. 3rd edition. AltaMira Press, Walnut Creek, California.
- Bhattacharjee, K. K., Shankar, R., Gupta, M. P. & Dey, P. (2011). Interpretive structural modeling of knowledge management enablers for technical institutions of higher learning in India. *Global Journal of e-Business and Knowledge Management*, 7(1), 1-18.
- Bickmore, K. (2001). Student Conflict Resolution, Power 'Sharing' in Schools and Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137-162.

- Bjerstedt, A. (1990). Towards a Rationale and Didactics of Peace Education: Progress Notes (1990) on the Project 'Preparedness for Peace' in Sweden. In A. Bjerstedt (Ed.) *Education for Peace in the Nineties. Proceedings of Education and Psychology Interactions*, 105. Malmo (Sweden) : Lund University.
- Blacking, J. (1995). The problem of music description. In R. Byron (Ed.), *Music, culture and experience: Selected paper of John Blacking*, Chicago Studies in Ethnomusicology. Chicago: University of Chicago Press.
- Blenesi, E. (1994). *A Cross-cultural, interdisciplinary approach to peace education. Negotiation and Conflict Resolution Session*. Jerusalem: United City, Divided City, Cambridge, UK.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspectives and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentive Hall.
- Bobonich, M., & Cooper, K. D. (2012). A core curriculum for dermatology nurse practitioners: Using Delphi technique. *Journal of the Dermatology Nurses' Association*, 4(2), 108.
- Bojadziev, G & Bojadziev, M. (2007). *Fuzzy Logic for Business, Finance, and Management* (2nd eds.). Canada: World Scientific.
- Boje, D. M., & Murnighan, J. K. (1982). Group confidence pressures decisions. *Management Science*, 28(1), 1187-1196.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. C. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.
- Bourg, J. (2017). *From revolution to ethics: May 1968 and contemporary French thought*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Bowes, J. M., & Hayes, A. B. (2004). *Children, families and communities*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- Bowes, J. & Watson, J. (2004). *Children, families and communities: Contexts and consequences* (2nd ed.). South Melbourne: Oxford University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic.
- Bradley, L. & Stewart, K. (2003). A Delphi study of interest banking. *Marketing Intelligence & Planning*, 21(5), 272-281.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age*, vol. 8.
- Brenes-Castro, A. (2004). An integral model of peace education. *Educating for a culture of social and ecological peace*, 77-98.

- Brody, E., Goldspinner, J., Green, K. Leventhal, R., & Porcino, J. (1991). *Spinning tales, weaving hope: Stories, storytelling and activities for peace, justice and the environment* (ed.). Philadelphia, PA: New Society Publishers.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model Human Development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 795-825). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2002). *Starting school: young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Broome, B. J. & Cromer, I. L. (1991). Strategic planning for tribal economic development: a culturally appropriate model for consensus building. *The International Journal of Conflict Management*, 2(3), 217-233.
- Broome, B. J. (1998). Overview of conflict resolutions activities in Cyprus: Their contribution to the peace process. *The Cyprus Review*, 10(1), 47-66.
- Brown, J. Kingston & Kelly, J.R. (2005). Environmentally stratified sampling design for the development of Great Lakes environmental indicators. *Environmental Monitoring and Assessment* 102:41-65.
- Bruner, J. (2001). *The Culture of Education*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bullivant, B. (1993). Culture: Its Nature and Meaning for Educators. In J. A. Banks and C. A. M. Banks (Eds). *Multicultural Education Issues and Prospects* (2nd ed, pp 29-47) Boston: Allyn and Bacon.
- Burnett, N. (2008). Education for All. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 269-275.
- Burns, R. J. & Aspeslagh, R. (1996). *Three Decades of Peace Education around the World* (Ed.). New York: Garland Publisher.
- Bursalioglu, Z. (1987). Ataturk ve baris egitimi. *Ataturk Arastirma Merkezi Dergisi*, 3(8). <http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=DergiIcerik&IcerikNo=39> adresinden 15 Subat 2011 tarihinde edinilmistir.
- Byrne, S., Wake, M., Blumberg, D., & Dibley, M. (2008). Identifying priority areas for longitudinal research in childhood obesity: Delphi technique survey. *Int J Pediatr Obes*, 3, 120-212.
- Calleja, J. J. (1991). *A Kantian Epistemology of Education and Peace: An Examination of Concepts and Values*. Unpublished PhD Thesis. University of Bradford. Department of Peace Studies.

- Cambridge (2016). Education. Retrieved at <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/education>
- Card, S. K., Moran, T. P. & Newell, A. (1983). *The Psychology of Human Computer Interaction*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlson, J., Kurato, Y., Ruiz, E., Ng, K. M. & Yang, J. (2004). A multicultural discussion about personality development. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families*, 12(3), 111-121.
- Carlsson-Paige, N. & Levin, D. E. (1985). *Helping young children understand peace, war, and the nuclear threat*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Carlsson-Paige, N. & Levin, D. E. (1990). *Who's calling the shots? How to respond effectively to children's fascination with war play and war toys*. Philadelphia, PA: New Society Publishers.
- Cartledge, G., & Kourea, L. (2008). Culturally responsive classrooms for culturally diverse students with and at risk for disabilities. *Exceptional Children*, 74(3), 351-371.
- Cates, W. M. (1990). *A practical guide to educational research*. Allyn and Bacon.
- Cates, W.M. (1990). Adding professional recording effects to instructional audiotapes. *The Clearing House*, 63, 405-410.
- Cates, W.M. (1990). Helping students learn to think critically: Detecting and analyzing bias in films. *The Social Studies*, 81, 15-18.
- Cates, W.M. (1990). *Panduan amali untuk penyelidikan pendidikan*. {S. Abdullah, Trans., A practical guide to educational research}. Malaysia, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka & Allyn and Bacon.
- Chandra, S. (2016). Meaning and Concept of Peace Education. In *Promoting Global Peace and Civic Engagement through Education* (pp. 66-88). IGI Global.
- Chang, A. Y., Hu, K. J., Hong, Y. L., Taha, Z., Rostam, S., Kang, H. Y., Lee, A. H. & Yang, C. Y. (2012). An ISM-ANP approach to identifying key agile factors in launching a new product into. *Zeki AYAG, PhD, P. Eng.*, 51(2), 34.
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental psychology*, 40(5), 691-702.
- Charan, P. Shankar, R. & Baisya, R. K. (2008). Analysis of interactions among the variables of supply chain performance measurement system implementation. *Business Process Management Journal*, 14(4), 512-529.

- Chen, C. (2000). Extensions of the TOPSIS for group decision making under fuzzy environment. *Fuzzy Sets and Systems* 114, 1-9.
- Chen, X., Chung, J. & Hsiao, C. (2009). Peer interactions and relationships from a cross-cultural perspective. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 423-454). New York: The Guilford Press.
- Chen, X., Li, D., Li, Z.-y., Li, B.-s. & Liu, M. (2000). Sociable and prosocial dimensions of social competence in Chinese children: Common and unique contributions to social, academic, and psychological adjustment. *Developmental psychology*, 36(3), 302-314.
- Chen, X., Wang, L. & DeSouza, A. (2006). Temperament, Sosoemotional functioning and peer relationships in Chinese and North American children. In X. Chen, D. C. French & B. H. Schneider (Eds.), *Peer relationships in cultural context* (pp. 123-147). New York: Cambridge University Press.
- Cheng, C. H. & Lin, Y. (2002). Evaluating the best main battle tank using fuzzy decision theory with linguistic criteria evaluation. *European Journal of Operational Research* 142:174, 86.
- Cherry, C. (1981). *Think of something quiet*. Belmont, CA: Pitman Fearon Publishers.
- Chu, H. & Hwang, G. (2008). A Delphi-based approach to developing expert systems with the cooperation of multiple experts. *Experts Systems with Applications* 34:28, 26-40.
- Churchill, G.A., (1979). "A paradigm for developing better measures of marketing constructs", *Journal of Marketing Research*, 16(1) pp 64–73
- Citizenship Advisory Group (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming worldviews: the case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 33-56.
- Cloud, K. (1984). *Watermelons not war! A support book for parenting in the nuclear age*. Philadelphia, PA: New Society.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research method in education*. London: Routledge.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(S95-s120)

- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H. J. & Loreno, F. O. (1994). Economic stress, coercive family process and development problems of adolescent. *Child Development*, 65(2), 541-561.
- Cornish, E. (1977). *The study of the future*. World Future Society: Washington, D.C.
- Colligan, J. (1983). Musical creativity and social rules in four cultures. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 8(1), 39-47.
- Costabile, M. F., De Marsico, M., Lanzilotti, R., Plantamura, V. L. & Roselli, T. (2005). On the Usability Evaluation of E-Learning Applications. *Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences*
- Crain, W. C. (2005). *Theories of development: Concepts and applications*. Upper Saddle River NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Cremin, H. (2007). *Peer Mediation: citizenship and social inclusion revisited*. London: Open University.
- Dalkey, N. & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science* 9:4, 58-67.
- Dalkey, N. C. (1972). The Delphi method: an experimental study of group opinion. In N. C. Dalkey, D. L. Rourke, R. Lewis & D. Synder (Eds.), *Studies in the quality of life* (pp. 13-54). Lexington, MA: Lexington Books.
- Davies, L. (2005). Teaching About Conflict Through Citizenship Education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 17-34.
- Davies, L. (2008). *Educating against Extremism*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Davis, R. (2005). Music education and cultural identity. *Educational Philosophy*
- Debata, B.R., Patnaik, B. & Mahapatra, S. S. (2012). An integrated approach for service quality improvement in medical tourism: an Indian perspective. *International Journal of Services and Operations Management*, 13(1), 119-145.
- Debnath, R. M. (2012). Improving service quality in technical education: use of interpretive structural modeling. *Quality Assurance in Education*, 20(4), 5-5.
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H. & Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: a guide to nominal group and Delphi process*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padro'n Quero, M., Savane', M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W. and Nanzhao, Z. (1996) *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

- DeLorenzo, L. C. (1989). A field study of sixth-grade students' creative music problem-solving processes. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 188-200.
- De Marquez, T. M. (2002). Creating World Peace, One Classroom at a Time. *Young Children*, 57(6), 90-94.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American psychologist*, 48(5), 510-517.
- Deveci, H., Yilmaz, F. & Karadag, R. (2008). Pre-service teachers' perceptions of peace education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 63-80.
- Dewey, J. (1900). *School and society*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Free Press New York.
- Dewey, J. (1938). *Experience in Educations*. New York: Macmillan Publishers.
- DfCSF (2007). *Guidance on the duty to promote community cohesion*. London: Department for Children, schools and Families. Retrieved May 2010, from www.dfcsf.gov.uk.
- Dollar, Y. K., Tolu, A. T., & Doyran, F. (2014). Evaluating a Graduate Program of English Language Teacher Education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(2), 1-10.
- Dunin-Wasowicz, M. (1985). M. Weiser, trans. *Preschool education for peace*. Iowa city, Iowa: The University of IOWA and OMEP.
- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2002). Conclusions: debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabians & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge.
- Edward, O. W. (2006). *The creation: An appeal to save life on Earth*. New York: W. W. Norton.
- Edwards-Groves, C.J. (2002). Building an inclusive classroom through explicit pedagogy: A focus on the language of teaching. In M. Anstey & G. Bull (Eds.), *Literacy Lexicon*. Sydney: Prentice Hall, Australia Pty Ltd.
- Eickhoff, C., Gwizdka, J., Hauff, C., & He, J. (2017). Introduction to the special issue on search as learning. *Information Retrieval Journal*, 20(5), 399-402.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (Vol. 3, pp. 646-718). New Jersey: Wiley.

- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, C., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q. & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 993-1006.
- Eisner, E. W. & E. Vallance (1971). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. California: Stanford University.
- Ekapuspahati, H. (2015). *Pembelajaran Melalui Bermain Simulasi Lalu Lintas Untuk Meningkatkan Kedisiplinan Anak Usia 5-6 Tahun (Studi Eksperimen di TK Bhayangkari Kecamatan Gajahmungkur)* (Doctoral dissertation, Universitas Negeri Semarang).
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. WW Norton & Company.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Findlay, L. C., Girardi, A. & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 347-359.
- Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNICEF* (Working paper). New York: UNICEF.
- Fraenkel, J.R & Wallen, N.E. (1996). *How to design and evaluate research in education. Third Edition*. New York : Mc Graw Hill
- Frazier, L. & Sadera, W. (2011, March). Distance education in teacher education: a national study. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 280-287.
- Galtung, J. (1975). Peace: Research, Education, Action. *Essays in Peace Research*, 1. Copenhagen: Christian Ejlens.
- Garrord, B. (2012). Applying the Delphi method in an ecotourism context: a response to Deng et al.'s 'Development of a point evaluation system for ecotourism destinations: a Delphi method'. *Journal of Ecotourism*, 11(3), 219-223.
- Gay, G & Banks, J. A. (1975, November-December). Teaching the American Revolution: A Multiethnic Approach. *Social Education*, 39, 461-465.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. London: Sage.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629.

- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, L.R. (1996). *Educational research: competencies for analysis and application*. Ed. Ke New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Genser, L. (1976). Understanding and Responding to Violence in Young Children.
- Georgakopoulos, A. (2009). Teacher effectiveness examined as a system: Interpretive Structural modeling and facilitation sessions with US and Japanese students. *International Education Studies*, 2(3), 60.
- Godambe, V.P. 1982. Estimation in survey sampling: robustness and optimality. *Journal of the American Statistical Association* 77:393-403.
- Gonzalez-Mena (2002). *The child in the family and the community (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Gottfried, A. E., Gottfried, A. W. & Bathurst, K. (1995). Maternal and dual earner employment, status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol. 2, Biology and Ecology of Parenting*. NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Taylor, A. Z. & Ho, A. Y. (2009). Race and ethnicity in peer relations research. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 394-413). New York: The Guilford Press.
- Grewal, B. S. (2003). Johan Galtung: Positive and negative peace. *School of Social Science, Auckland University of Technology*, 30.
- Griffin, M. E. (1989, March). The U.N. Convention of the Rights of the Child: Developmentally appropriate practices. *Celebrating the Rights of the Child: DVAEYC Conference Journal*. Philadelphia, PA, 4-6.
- Groff, L., & Smoker, P. (1996). Creating global-local cultures of peace. *Peace and Conflict Studies Journal*, 3.
- Guarte, J. M., & Barrios, E. B. (2006). Estimation under purposive sampling. *Communications in Statistics—Simulation and Computation*[®], 35(2), 277-284.
- Hadi, M. (2013). Tackling Structural Grievances: Towards Peace-Building in Afghanistan.
- Hakvoort, I. (2002). Theories of learning and development: implications for peace education [Paper in: Peace Education for a New Century, Harris, Ian and Synott, John (eds.)]. *Social Alternatives*, 21(1), 18.
- Han Jinshan & Tan Zhongfu (2008). An interpretive structure model for generalized electric power system. *Automation of Electric Power Systems*, 32(20), 42-49.

- Han, H. S. & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37, 469-476.
- Harber, C. (2004). *Schooling as Violence*. London: Routledge Falmer.
- Harkness, S. & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Borstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol.2. Biology and ecology of parenting (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harris, I & Morrison, M. (2003). *Peace education (2nd ed.)*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Co.
- Harris, I. & Synott, J. (2002). Peace Education for a New Century. *Social Alternatives*, 21(1), 3-6.
- Harris, I. (1998). *Peace education*. Jefferson, NC: McFarland.
- Harris, I. (2003, April). *Evaluating Peace Education*. Paper presented at The Annual Meeting of American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Harris, I. (2011). 2 History of Peace Education. *Handbook on peace education*, 2.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of peace education*, 1(1), 5-20.
- Hawthorne, R. W. & Sage, A. P. (1975). On applications of interpretive structural modeling to higher education program planning. *Socio-Economic Planning Sciences*, 9(1), 31-43.
- Hayes, D. S., Gershman, E. & Bolin, L. J. (1980). Friends and enemies: Cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships. *Child Development*, 51(4), 1276-1279.
- Helmer, O. (1983). *Looking forward: a guide to future research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Herrmann, K. H., Kirchberger, I., Stucki, G. & Cieza, A. (2010). The comprehensive ICF core sets for spinal cord injury from the perspective of physical therapist: a worldwide validation study using the Delphi technique. *Spinal Cord*. doi:10.1038/sc.2010.155. Retrieved from <http://www.nature.com/sc/journal/vaop/ncurrent/full/sc2010155a.html>
- Hickey, M. (1995). Qualitative and quantitative relationships between children's creative musical thinking processes and products (Doctoral dissertation, Northwestern University, 1995). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (AAT 9614754).
- Hicks, D. (1985). *Education for peace: issues, dilemmas and alternatives*. Lancaster: St. Martin's College.

- Hicks, D. (1988a). Understanding the field. In D. Hicks (Ed.) *Education for Peace*. London: Routledge.
- Hicks, D. (1988b). Changing paradigms. In D. Hicks (Ed.) *Education for Peace*. London: Routledge.
- Hicks, D. (1996). Racial justice, Global development or Peace. In R. J. Burns & R. Aspeslagh (Ed.) *Three decades of peace education around the world*.
- Hill, K.Q. & Fowles, J. (1975). The methodological worth of the Delphi forecasting technique. *Technology and Forecasting and Social Change*, 7, 179-192.
- Hirschman, C. (1986). The making of race in Colonial Malaya: Political Economy and racial ideology. *Sociological Forum*, 1(2), 330-361.
- Ho, D. Y. F. (1981). Traditional patterns of socialization in Chinese society. *Acta Psychologica Taiwanica*, 23(2), 81-95.
- Hoff, E., Lausen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 231-252). Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Hogarth, R. M. (1978). A note on aggregating opinions. *Organizational behavior and human performance*, 21(1), 40-46.
- Hoglund, W. L. & Leadbeater, B. J. (2004). The Effects of Family, School, and Classroom Ecologies on Changes in Children's Social Competence and Emotional and Behavioral Problems in First Grade. *Developmental Psychology*, 40(4), 533-544.
- Holzinger, A. (2005). Usability engineering methods for software developers. *Communications of the ACM*, 48(1), 71-74.
- Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Pre-school home literacy practices and children literacy development. A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252-271.
- Hopkins, S., Winters, J. & Winters, L., (1988). *Learning to be peaceful together to build a better world: A handbook for teachers and parents of young children* (2nd eds.). Fullerton, CA: Concerned Educators Allied for a Safe Environment [CEASE]. [Now published as Hopkins, S. & Winters, J. (1990). *Discover the world: Empowering children to value themselves, others and the earth*. Philadelphia, PA: New Society Publishers].
- Hsu, H. M. & Chen, C. T. (1996). Aggregation of fuzzy opinions under group decision making. *Fuzzy Sets and Systems*, 79, 279-285.
- Hsu, Y. L., Lee, C. H., & Kreng, V. B. (2010). The application of Fuzzy Delphi Method and Fuzzy AHP in lubricant regenerative technology selection. *Expert Systems with Applications*, 37(1), 419-425.

- Hsu, A., Moffat, A. S., Weinfurter, A. J., & Schwartz, J. D. (2015). Towards a new climate diplomacy. *Nature Climate Change*, 5(6), 501.
- Hugo, J. (1998). HCI Research and Development in SA. <http://www.chisa.org.za/research.htm>
- Inlow, G. M. (1973). *The Emergent of Curriculum* (2nd Ed.). New York: Wiley.
- Ishikawa, A., Amagasa, M., Shiga, T., Tomizawa, G., Tatsuta, R. & Mieno, H. (1993). The max-min delphi method and fuzzy Delphi method via fuzzy integration. *Fuzzy Sets and Systems*, 55(3), 241-253.
- Ismail, F. L. M. (2013). *Service quality and leadership in public preschool education in Malaysia* (Doctoral dissertation, RMIT University).
- Jabatan Perangkaan Malaysia (2016). E-anggaran Penduduk Malaysia 2016. Retrieved at https://www.statistics.gov.my/dosm/index.php?r=column/cthemByCat&cat=155&bul_id=OWlxdEVoYlJCS0hUZzJyRUcvZEYxZz09&menu_id=L0pheU43NWJwRWVSZklWdzQ4TlhUUT09 on 29th July 2016.
- Jalal, F. H. & Sumari, M. (2008). Risk and protective behaviors of family with youth misbehaviors in a collectivist society: Implications for family counseling. *Counseling, Psychotherapy and Health*, 4(1), 134-161.
- Janes, F. R. (1988). Interpretive structural modeling: a methodology for structuring complex issues. *Transactions of the Institute of Measurement and Control*, 10(3), 145-154.
- Johnson-Bailey, J. (2002). Race Matters: The unspoken variable in the teaching-learning transaction. *New directions for adult and continuing education*, 2002(93), 39-50.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2005). This Issue: Peace Education. *Theory Into Practice*, 44(4), 275-279.
- Judson, S. Ed. (1984). *A manual on nonviolence and children*. Philadelphia, PA: New Society Publishers.
- Julaihi Bujang (2010). *Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan*. Kuala Lumpur: Putrajaya.
- Jung-Erceg, P., Pandza, K., Armbruster, H. & Dreher, C. (2007). Absorptive capacity in European manufacturing: a Delphi study. *Industrial Management & Data Systems*, 107(1), 37-51.
- Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2018). *Human development: A life-span view*. Cengage Learning.

- Kaliyan, M., Govindan, K., NoorulHaq, A. & Yong, G. (2013). An ISM approach for the barrier analysis in implementing green supply chain management. *Journal of Cleaner Production*. In press.
- Kamus Dewan Edisi Keempat (2017). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Kamus Pelajar Edisi Kedua (2017). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Kant, I. (1917) (originally published in 1795). *Perpetual Peace*. London: George Allen & Unwin.
- Kant, I. (1795). Perpetual Peace PDF.
- Karoulis, A., & Pombortsis, A. (2003). Heuristic evaluation of web-based ODL programs. *Usability evaluation of online learning programs*, 88-109.
- Kaufmann, A. & Gupta, M. M. (1988). *Fuzzy mathematical models in engineering and management science*. New York: ElsevierScienceInc.
- Kawabata, Y. & Crick, N. R. (2008). The Role of Cross-Racial/Ethnic Friendships in Social Adjustment. *Developmental Psychology*, 44(4), 1177-1183.
- Keeney, S. (2010). *The Delphi Technique*. In: *The research process in nursing*. UK: Wiley-Blackwell.
- Keltner, B. (1990). Family characteristics of preschool social competence among Black children in a Head Start Program. *Child Psychiatry and Human Development*, 21, 95-108.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (1996), Akta Pendidikan 1996, Kuala Lumpur, Percetakan Nasional.
- Kerajaan Malaysia (1957), Rancangan Malaya Pertama (1957 – 1960), Kuala Lumpur, Percetakan Negara.
- Kerajaan Malaysia (1960), Rancangan Malaya Kedua (1960 - 1965) Kuala Lumpur, Percetakan Negara.
- Kerajaan Malaysia (1966), Rancangan Malaysia Pertama (1966 – 1970), Kuala Lumpur, Percetakan Negara.
- Kerajaan Malaysia (1971), Rancangan Malaysia Kedua (1971 - 1975) Kuala Lumpur, Percetakan Negara.
- Kerajaan Malaysia (1976), Rancangan Malaysia Ketiga (1976 - 1980), Kuala Lumpur, Percetakan Negara.
- Kerajaan Malaysia (1981), Rancangan Malaysia Keempat (1981 - 1985), Kuala Lumpur, Percetakan Negara.

- Kerajaan Malaysia (1986), Rancangan Malaysia Kelima (1986 - 1990), Kuala Lumpur, Percetakan Negara.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2003). *Kurikulum Prasekolah Kebangsaan*. Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2010). *Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan*. Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2011). *Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan*. Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pelajaran Malaysia (2016). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran*. Pusat Perkembangan Kurikulum.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (1979). *Pendidikan di Malaysia*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College Press.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kester, K., & Cremin, H. (2017). Peace education and peace education research: Toward a concept of poststructural violence and second-order reflexivity. *Educational Philosophy and Theory*, 1-13.
- Kılcan, B. (2016). By The Students; Being Offended, Making Peace and Training of Peace. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3).
- Kling, Z. (1995). The Malay family: Beliefs and realities. *Journal of Comparative Family Studies*, 26(1), 43-67.
- Klir, G. J. & Folger, T. A. (1988). *Fuzzy sets, uncertainty, and information*. Prentice-Hall International.
- Kome, P. & Crean, P. (1986). *Peace: A dream unfolding*. San Francisco, CA: Somerville House/ Sierra Club Books.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C. & Gregory, K. (2002). *Guiding children's social development: Theory to practice*. New York: Delmar.
- Kratus, J. (1991). Structuring the music curriculum for creative learning. In D. L. Hamann (Ed.), *The best of MEJ: Creativity in the music classroom* (pp. 43-48). Reston, VA: Music Educators National Conference. The National Association for Music Education.

- Younker, B. A. (2006). Friedman Test. Encyclopedia of measurement and statistics. Retrieved September 21, 2010, from http://www.sage-reference.com.proxy.lib.uiowa.edu/statistics/Article_n180.html.
- Krejcie, R.V. & Morgan D.W. (1970). *Determining sample size for research activities*. Educational and Psychological Measurement 30: 607-610
- Krishnan, U. D. (2004). *Parent-adolescent conflict and adolescent functioning in a collectivist, ethnically heterogeneous culture: Malaysia*. PhD Dissertation, The Ohio State University, Ohio. (UMI No. AAT 3148394.)
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2001). Designing and conducting focus group interviews. *Social Analysis Selected Tools and Techniques*, 36, 4-23.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2010). Focus group interviewing. *Handbook of practical program evaluation*. 3rd edition. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Kuhlthau, C. C. (1993). A principle of uncertainty for information seeking. *Journal of documentation*, 49(4), 339-355.
- Kwa, L. C. & Peng, C. O. (2006). *Customs and traditions of the Chinese community*. Putrajaya: Department of National Unity and Integration.
- Lambeth, J. M. (2012). Research foci for career and technical education: findings from a national Delphi study (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repositories.tdl.org/tdl-ir/handle/1969.1/ETD-TAMU-2864>
- Lane, J. D., Wellman, H. M., & Evans, E. M. (2014). Approaching an understanding of omniscience from the preschool years to early adulthood. *Developmental psychology*, 50(10), 2380.
- Langley, P. (1995). Order effects in incremental learning. *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science*, Pergamon, 136, 137.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (2nd ed.). Ithaca, NY: Rowman and Littlefield.
- Lazar, J. and Preece, J. (2002) Social Considerations in Online Communities: Usability, Sociability, and Success Factors. In H. van Oostendorp, *Cognition in the Digital World*. Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers. Mahwah: NJ. (in press)
- Lee, C. F. & King, B. (2009). A determination of destination competitiveness of Taiwan's hot springs tourism sector using the Delphi technique. *Journal of Vacation Marketing*, 15(3), 243-257.
- Lewis, J.L. & Sheppard, S.R.J. (2006). Culture and communication: can landscape visualization improve forest management consultation with indigenous communities? *Landscape and Urban Planning* 77:291–313.

- Li Hanfang, Tan Zhongfu & Wang Chengwen (2007). Interpretive structural model based risk structural analysis of power generation company in electricity market. *Power System Technology*, 31(13), 59-264.
- Lindsey, E. Eberman & Michelle, A. Cleary (2011). Development of a heat-illness Screening Instrument Using the Delphi Panel Technique. *Journal of Athletic Training*, 46(2), 176-184.
- Linstone, H. A. & Turoff, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (2002). *The Delphi method: Techniques and applications* (Vol. 18). Addison-Wesley Publishing Company, Advanced Book Program.
- MacCarthy, B. L. & Atthirawong, W. (2003). Factors affecting location decisions in international operations-a Delphi study. *International Journal of Operations & Production Management*, 23(7), 794-818.
- Machel, G. (1996). *The Impact of Armed Conflict*. Retrieved May 25, 2012 from www.un.org/children/conflict/english/themachelstudy.html.
- Majzub, R. M. (2006). The incalculation of National Integration through preschool education: A case of Tabika Perpaduan Negara. In Z. Hassan, A. L. Samian & A. D. Silong (Eds.), *Reading on ethnic relations in a multicultural society*. Serdang: UPM Press.
- Makoni, R. (2015). *Peace education in Zimbabwean pre-service teacher education: a critical reflection* (Doctoral dissertation).
- Makoni, R., & Higgs, L. G. (2016). The nature of peace education in African Indigenous Knowledge Systems. *Indilinga African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 15(3), 191-201.
- Malaysia (2001). *National Preschool Curriculum*. Kuala Lumpur: Ministry of Education.
- Malaysia (2008). *Early childhood care and education policy implementation review 2007*. UNESCO. Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Retrieved from www.unescobkk.org/...Policy.../Malaysian_ECCE_Policy_Review_24_Jan_2008.doc
- Mandal, A., Deshmukh, S.G., 1994. Vendor selection using interpretative structural modeling (ISM). *International Journal of Operations and Production Management* 14 (6), 52–59.

- Mariani Md Nor (2016). Transformasi Dasar dan Kualiti Pendidikan Prasekolah. Dalam Hussein Haji Ahmad & Mohammed Sani Ibrahim (2016). *Transformasi Pendidikan Nasional: Antara Aspirasi dan Anjakan*. Kuala Lumpur : Penerbit Universiti Malaya.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (1989) *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- McGaghie, W. C., Bordage, G. and J. A. Shea (2001). Problem Statement, Conceptual Framework, and Research Question. Retrieved on January 5, 2015 from <http://goo.gl/qLIUFg>
- McGroder, S. M. (2000). Parenting among low-income, African American single mothers with preschool age children: Patterns, predictors, and developmental correlates. *Child Development*, 71(3), 752-771.
- McLloyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black and disadvantaged children: Psychological distress, parenting and socioemotional development. *Child Development*, 61(2), 311-346.
- Mihram, G. A. (1972). *Simulation: statistical foundations and methodology* (Vol. 11). New York: Academic Press.
- Miell, D., & MacDonald, R. (2000). Children's creative collaborations: The importance of friendship when working together on a musical composition. *Social Development*, 9(3), 348-369.
- Milner, D. (1975). *Children and race*. London: Penguin Book Ltd.
- Mische, P. & Harris, I. (2008). Environmental Peacemaking, Peacekeeping, and Peacebuilding. In *The Encyclopedia of Peace Education*, edited by Monisha Baja. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mohd Daud Hamzah (1993). *Penerokaan Teori Kurikulum*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd Daud Hamzah (1994). *Perkembangan kanak-kanak dan pembelajaran*. Utusan Publication.
- Mohd Majid Konting (1994). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd Majid Konting (2004). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Monkman, K., Ronald, M. & Theramene, a. F. D. (2005). Social and Cultural Capital in an Urban Latino School Community. *Urban Education* 40(4), 4-33.
- Morton, J. (2007). Fighting War: Essential skills for peace education. *Race, gender & class*, 14(1), 318-332.

- Muhammad Ridhuan Tony Lim Abdullah (2014). PhD Dissertation.
- Muhammad Ridhuan Tony Lim Abdullah , Saedah Siraj, Asra & Zaharah Hussin (2014). Interpretive Structural Modeling of Mlearning Curriculum Implementation Model of English Language Communication Skills for Undergraduates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1).
- Mujibu Abdul Muis, Badrul Azmier Mohamed, Azlan Abdul Rahman, Zaherawati Zakaria, Nazni Noordin, Jennifah Nordin, & Mahazril Aini Yaacob (2012). Ethnic Plurality and Nation Building Process: A Comparative Analysis between Rukun Negara, Bangsa Malaysia and 1Malaysia Concepts as Nation Building Programs in Malaysia. *Asian Social Science*, 8(13), 153.
- Munter, J., McKinley, L., & Sarabia, K. (2012). Classroom of hope: The voice of one courageous teacher on the US–Mexico border. *Journal of Peace Education*, 9(1), 49-64.
- Murithi, T. (2009). An African Perspective on Peace Education: Ubuntu lessons in reconciliation. *International review of education*, 55, 221-233.
- Murray, T., Pipino, L., & Van Gigch, J. (1985). A pilot study of fuzzy set modification of Delphi. *Human Systems Management vol 5*, 76-80.
- Murry, J. & Hammons, J. (1995). Delphi: a versatile methodology for conducting qualitative research. *Review of Higher Education* 18:4, 23-36.
- Nagata, J. A. (1974). What is Malay? Situation selection of ethnic identity in a plural society. *American Ethnologist*, 1(2), 331-350.
- Newmann, F. N. (1968). Discussion: Political Socialization in the Schools. *Harvard Educational Review*, 38, 536-545.
- Noddings, N. (2008). Caring and Peace Education. In *The Encyclopedia of Peace Education*, edited by Monisha Baja. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Nor Suhaila, C. P., Suzana, S., & Nur Salimah, A. (2014). Tahap perpaduan pelajar pelbagai etnik melalui penggunaan teknologi dalam aktiviti pembelajaran.
- Norbaiyah Abd Kadir, Farah Haneem Ahmad Jamal & Juhaida Ismail (2014). Peace Education: Inculcating Global Peace Values Among Students Through Literary Texts in Malaysia. *Proceeding of the Global Summit on Education GSE 2014*. Kuala Lumpur, Malaysia.
- Nordin Mamat (2012). *Culturally Responsive Preschool Education: Multicultural Malaysia on a Small Scale*. Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing.

- Norlidah Alias, Saedah Siraj, Mohd Khairul Azman MD Daud & Zaharah Hussin (2013). Effectiveness of facebook based learning to enhance creativity among Islamic studies students by employing Isman Instructional Design Model. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1).
- O'Neil, M. J., & Jackson, L. (1983). Nominal Group Technique: A process for initiating curriculum development in higher education. *Studies in Higher Education*, 8, 129-138. <http://dx.doi.org/10.1080/03075078312331378994>
- Orlick, T. (1978). *The cooperative sports and games book: Challenge without competition. The second cooperative sports and games book*. New York: Pantheon
- Ormrod, J. E. (2001). *Educational Psychology: Developing Learners* (7th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.
- Ormrod, J. E. (2011). *Educational Psychology: Developing Learners* (7th eds.). Boston, MA: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum foundations, Principles and Issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Oyler, C. (2017). *Learning to teach inclusively: Student teachers' classroom inquiries*. Routledge.
- Page, J. S. (2008). Philosophy of Peace Education. In B., Monisha (ed.) *Online Encyclopedia of Peace Education*. New York: Columbia University, Teachers College.
- Parente, R. J., Hiob, T. N., Silver, R. A., Jenkins, C., Poe, M. P. & Mullins, R. J. (2005). The Delphi method, impeachment and terrorism: accuracies of short-range forecasts for volatile world events. *Technological Forecasting and Social Change*, 72(4), 401-411.
- Pastrana, T., Radbruch, L., Nauck, F., Höver, G., Fegg, M., Pestinger, M., ... & Ostgathe, C. (2010). Outcome indicators in palliative care—how to assess quality and success. Focus group and nominal group technique in Germany. *Supportive Care in Cancer*, 18(7), 859-868.
- Peachey, J. L. (1981). *How to teach peace to children*. Scottdale, PA: Herald Press.
- Peters, E. E. (2010). Shifting to a student-centered science classroom: An exploration of teacher and student changes in perceptions and practices. *Journal of Science Teacher Education*, 21(3), 329-349.
- Pfohl, H. C., Gallus, P. & Thomas, D. (2011). Interpretive structural modeling of supply chain risks. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 41(9), 839-859.

- Piaget, J. (1973). *The child and reality: Problem genetic psychology*. New York: Viking.
- Piaget, J. (1976). *Piaget's theory*. Berlin: Springer.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Prochner, L., Cleghorn, A. & Green, N. (2008). Space considerations: materials in the learning environment in three majority world preschool settings. *International Journal of Early Years Education*, 16(3), 189-201.
- Purnell, P. G., Ali, P., Begum, N. & Carter, M. (2007). Windows, bridges and mirrors: building culturally responsive early childhood classrooms through the integration of literacy and the arts. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 419-424.
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Putri, N. T. & Yusof, S. R. M. (2009). Development tool for prioritizing and measuring the critical success factors of quality engineering implementation (Case study at Malaysian and Indonesian Automotive Industries). In *Proceeding of Asia Pasific Industrial Engineering and Management Systems conference*.
- Rageh Ismail, A. (2010). *Investigating British customers' experience to maximize brand loyalty within the context of tourism in Egypt: Netnography & structural modeling approach*. Retrieved from <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/4461>
- Ramsey, P. (1987). Young Children's Thinking About Ethnic Diversity. In *Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development*, edited by Phinney, J. S. & Rotheram-Borus, M. J. Newbury Park: Sage Publications.
- Ravi, V. & Shankar, R. (2005). Analysis of interactions among the barriers of reverse logistics. *Technological Forecasting and Social Change*, 72(8), 1011-1029.
- Razali Arof (1991). *Pengantar kurikulum*. Kuala Lumpur: DBP.
- Reardon, B (2009b). *Human Rights Learning and Human Rights Education*. (Speech at Vassar College, December 2, 2009), Poughkeepsie, NY.
- Reardon, B (2009c). *Human rights learning: Pedagogies and politics of peace*. Unpublished lecture delivered for the UNESCO Chair for Peace Education Master Conference at the University of Puerto Rico, April 15, 2009, San Juan Puerto, Rico.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.

- Reardon, B. (1999). *Peace Education: A review and projection*. Sweden: School of Education, Malmo University.
- Reardon, B. (2001). *Education for a culture of peace in gender perspective*. Paris: UNESCO.
- Reardon, B. (2009). Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace. In *UNESCO Chair for Peace Education Master Conference*. University of Puerto Rico.
- Reardon, B. (2009a). *Gender and disarmament: Imperatives for peace education and essentials of a culture of peace*. Unpublished acceptance remarks by Betty Reardon at the awarding of the MacBride Peace Prize. Georgetown University.
- Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Reardon, B. A. (1997). Human rights as education for peace. In G. J. Andreopoulos and R. P. Claude (Eds.), *Human rights education for the twenty-first century* (pp. 255-261). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Reardon, B. A., & Cabezudo, A. (2002). *Rationale for and approaches to peace education. Book 1: Learning to abolish war —Teaching toward a culture of peace*. New York: Hague Appeal for Peace.
- Regoniel, P. A. (2015). Conceptual Framework : A Step By Step Guide On How To Make One. In Simply Educate Me. Retrieved from <http://simplyeducate.me/2015/01/05/conceptual-framework-guide/>
- Reza, S. T., Yeap, P. F. & Nazli Ebrahimi (2010). Using interpretive structural modeling to determine the relationships among knowledge management criteria inside Malaysian organizations. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 48, 727-732.
- Richey, R. C. & Klein, J. D. (2007). *Design and development research: Methods, strategies and issues*. London, UK: Routledge.
- Richey, R. C., Klein, J. D. & Nelson, W. A. (2004). Developmental research: studies of instructional design and development. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communication and technology* (2nd ed.) (pp. 1099-1130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rigby, H., Schofield, S., Mann, K. & Benstead, T. (2012). Education research: An exploration of case-based learning in neuroscience grand rounds using the Delphi technique. *Neurology*, 79(3), e19-e26.
- Robbins, M.C. & Pollnac, R.B. (1969). Drinking patterns and acculturation in rural Buganda. *American Anthropologist* 71:276-285.

- Roche, D. (1997). "Expanding Human Loyalties." In Joseph Rotblat, Editor. 1997. *World Citizenship: Allegiance to Humanity*. St. Martin's Press, New York. 134-144.
- Roche, D. (2014). *Peacemakers: How people around the world are building a world free of war*. James Lorimer & Company.
- Rogoff, B. (2003). *The nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Roopnarine, J. L. & Johnson, J. E. (2009). *Approaches to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.
- Roscoe, J. T. (1995). *Faundamental research statistic for the behavioral science (Ed. Ke-2)*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rowe, G., Wright, G., & Bolger, F. (1991). Delphi a reevaluation of research and theory. *Technological Forecasting and Social change*, 35-51.
- Saedah Siraj (2000). *Intelek sebagai tumpuan pembinaan kurikulum*. Retrieved by 23 Mac 2003 from <http://www.planetklik.com.my>.
- Saedah Siraj (2007). *Future state curriculum planning*. Keynote Address & Poerpoint Presentation at International Seminar on Future State Curriculum Planning: prospect and Challenges. Pangkep Province, South of Sulawesi, Indonesia.
- Sakade, N. (2009). *Peace Education in Practice? A Case Study of Peace Education in England*. PhD thesis. University of Birmingham (School of Education), Birmingham.
- Salomon, G. & Nevo, B. (2002). *Peace Education: The Concept, Principles and Practices around the World* (Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon and B. Nevo (Eds.). *Peace education: The concept, principles and practices around the world* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sammons, P. (2010). Do the benefits of preschool last? Investigating pupils outcomes to the end of key stage 2 (aged 11). In Kathy Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Eds.), *Early childhood matters: Evidence from the effective preschool and primary education project* (pp. 114-148). London: Routledge.
- Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2008). Preschool-home cooperation in change. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 151-161.

- Sandra Rahman, Abu Bakar Nordin, & Norlidah Alias (2017). Penggunaan ICT merentas Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK): Tinjauan di prasekolah Kementerian Pelajaran Malaysia. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 1(4), 12-20.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Corwin Press.
- Sariah Abdul Jalil (2016). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran*. Putrajaya : Malaysia.
- Sarkissian, M. (1997). Cultural chameleons: Portugese Eurasian strategies for survival in post-colonial Malaysia. *Journal of Southeast Asian Studies*, 28(2).
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Schmidt, F. & Friedman, A. (1988). [Grace Contino]. *Peacemaking skills for little kids*. Abrams Peace Education Foundation, P.O. Box 19-1153, Miami, FL 33119.
- Schmiedel, T., Vom BRocke, J. & Recker, J. (2013). Which cultural values matter to business process management? Results from a global Delphi study. *Business Process Management Journal*, 19(2), 5-5.
- Schofield, J. W. (1995). Improving Intergroup Relations among Students. In J. A. Banks and C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 635-646). New York: Macmillan.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. New York: Macmillan.
- Sengodan, V., & Iksan, Z. H. (2012). Students' learning styles and intrinsic motivation in learning mathematics. *Asian Social Science*, 8(16), 17.
- Shackel, B. (1991). Usability-context, framework, definition, design and evaluation. *Human factors for informatics usability*, 21-37.
- Shane, H. G. & Tabler, M. B. (1983). Complexities of curriculum planning of tomorrow's world. In G. Hass, *Curriculum planning: A new approach* (4th eds., pp. 34-35). Boston, MA: Allyn.
- Shek, D. T. L. (1998). A longitudinal study of the relations of family functioning to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth Studies*, 1, 195-209.
- Sheth, M. (1995). Asian Indian Americans. In P. G. Min (Ed.), *Asian Americans: contemporary trends and issues* (pp. 169-198). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sigel, I. & Cocking, R.R. (1977). *Cognitive development from childhood to adolescence: A constructivist perspective*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sillitoe, P. (1998). The development of indigenous knowledge: a new applied anthropology. *Current anthropology*, 39(2), 223-252.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T. & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of information technology education*, 6, 1.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: the response in Europe* (Ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Snauwaert, D. T. (2011). Democracy, Public Reason & Peace Education. *Global Campaign for Peace Education Newsletter*, 88, 1-5.
- Snauwaert, D. T. (2013). Upholding a Human Right to Peace. *Global Campaign for Peace Education Newsletter*, 105(5).
- Soares, D. & Amaral, L. (2011). Information systems interoperability in public administration: identifying the major acting forces through a Delphi study. *Journal of theoretical and applied electronic commerce research*, 6(1), 61-94.
- Spodek, B. & Saracho, O.N. (1988). The challenge of educational play. In D. Bergen (Ed.), *Play as a medium for learning and development: A handbook of theory and practice* (pp.9-12). Portsmouth, Nt: Heinemann.
- Stein, J., & Prutzman, L. C. (1988). Stress relaxation studies of model silicone RTV networks. *Journal of applied polymer science*, 36(3), 511-521.
- Stomfay-Stitz, A. M. (1991, August). Non-violence: Historical perspectives of peace education. 1828-1991. Paper presented at the *Twentieth Anniversary meeting of the Consortium for Peace, Research, Education and Development (COPRED)*, Fairfax, VA.
- Stomfay-Stitz, A. M. (1992, February). Teaching young children non-violence and conflict resolution skills: Research and classroom activities. Paper presented at the *Annual Conference of the National Association for Multicultural Education*, Orlando, FL
- Stomfay-Stitz, A. M. (1992 in press). *Peace education in America. 1828-1990: Sourcebook for education and research*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Story, V., Hurdley, L., Smith, G. & Saker, J. (2000). Methodological and practical implications of the Delphi technique in marketing decision-making: A reassessment. *The Marketing Review*, 1(4), 487-504.

- Strickland, J., Moulton, S., Strickland, A. & White, J. (2010). The Delphi technique as an evaluation tool: An example of developing an e-learning curriculum using the ADDIE model. In J. Sanchez & K. Zhang (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education 2010* (pp. 2203-2211). Chesapeake, VA: AACE.
- Sun Hui, Zhou Ying & Fan Zhi-Qing (2012). An analysis of the influencing factors of public transportation passenger flow on the base of interpretive structural model. *Journal of Beijing Institute of Technology (Social Sciences Edition)*, 12(1), 29-32.
- Syed Arabi Idid. (1998). *Kaedah penyelidikan komunikasi dan sains sosial*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Syed Husin Ali (1981). *The Malays: Their Problems and Future*. Kuala Lumpur: Heinemann.
- Sylva, K. (2010). Quality in early childhood settings. In Kathy Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Eds.), *Early childhood matters: Evidence from the effective preschool and primary education project* (pp. 70-91). London: Routledge.
- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace, Jovanich.
- Tang Zhi-Wei, Du Ren-Jie & Gao Tian-Pen (2005). Risk analysis of e-Government information system based on ISM. *Journal of West of China*, 2005, 34(2), 251-253.
- Tatum, B. D. (1997). The Early Years: Is my skin brown because drink chocolate milk? In *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race*. New York: Basic books.
- Thompson, P. (2017). *Peace and war: a theory of international relations*. Routledge.
- Toh, S.H. (2004). Education for International Understanding Toward A Culture of Peace: A Conceptual Framework. In V. F. Cawagas (Ed.) *Education for International Understanding Toward A Culture of Peace: Teachers Resource Book*. Seoul, South Korea: Asia-Pacific Center of Education for International Understanding.
- Tohidi, H. (2011). Review the benefits of using value engineering in information technology project management. *Procedia Computer Science*, 3, 917-924.

- Trommsdorff, G., Friedlmeier, W. & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 284-293.
- Turnuklu, A. (2006). *Simf ve okul disiplinine cagdas bir yaklasim: Onarici disiplin*. Ankara: Ekinoks.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (1945). *Culture of peace: A declaration on a culture of peace*. Retrieved July 28, 2006 from www.unesco.org/cpp/uk/declarations/2000.htm
- UNESCO (2002). *UNESCO: IBE Education Thesaurus* (6th eds.). Geneva, UNESCO International Bureau of Education.
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014: The DESD at a glance*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2010). International Research and Training Center for Rural Education (n.d.). *The network of category II centers, UNESCO Education Sector*. Retrieved on January 29, 2010, from <http://www.inruled.org/en/templet/default/ShowArticle.jsp?id=1170>.
- UNICEF (1999). *Progress, Challenges and Future Strategies in Basic Education*. E/ICEF/1999/14 (Paper tabled at June 1999 Executive Board Session).
- UNICEF (1999). *The Future Global Agenda for Children: Imperatives for Twenty-First Century*. E/ICEF/1999/10 (Executive Board Document).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005). *Framework for teachers*. India: New Delhi.
- Usha, A. B. (2014). Transacting Peace Education in School Using PETS: A Study. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 4(1), 30-34.
- Varga-Atkins, T., Bunyan, N., Fewtrell, R., & McIsaac, J. (2011). The nominal group technique: a practical guide for facilitators. *Written for the ELESIG Small Grants Scheme*. Liverpool: University of Liverpool.
- Vlok, A. (2012). A leadership competency profile for innovation leaders in a science-based research and innovation organization in South Africa. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 41, 209-226.
- Vorobej, M. (2016). *The Concept of Violence* (Vol. 78). Routledge.
- Vriens, L. (1990). A reappraisal of Values and Options. In A. Bjerdtedt (Ed.) *Education for Peace in the Nineties*. (A conference report). Malmo: Lund University.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. USA : Harvard University Press
- Walker, D. (1978). *A Naturalistic Model for Curriculum Development*. Palo Alto: Stanford University.
- Walton, M., & Rao, V. (2004). *Culture and public action*. Stanford University Press.
- Wan Zahid, W. N. (2002). The vision and strategies of education in Malaysia. In H. Suffan (Ed.), *Revitalising education: Some prospective policy innovation* (pp. 15-30). Kuala Lumpur: Utusan Publications and Distributor Sdn. Bhd.
- Warfield, J. N. (1973). Intent structures. *IEEE Trans on System, Man and Cybeni*, SMC3(2), 133-140.
- Warfield, J. N. (1974). *Structuring complex systems*. Battelle Monograph No. 4. Battelle Memorial Institute, Columbus. Ohio, USA.
- Warfield, J. N. (1976). *Societal systems: planning. Policy and complexity*. New York, USA: John Wiley & Sons Inc.
- Warfield, J. N. (1982). Interpretive structural modeling. In Olsen, S. A. (Ed.), *Group planning and problem solving methods in engineering management*. New York, USA: John Wiley & Sons Inc.
- Warfield, J. N. (2009). *Creating an Interactive Systems Science Program in Higher Education*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1920/3390>.
- Wawasan 2020 (1991). Retrieved at <http://www.epu.gov.my/ms/dasar-utama/wawasan-2020>
- Weber, E. (1984). *Ideas Influencing Early Childhood Education: A Theoretical Analysis*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wei, C.Y. (2009). *Relationship between learning styles and achievement of form four students in the subject of basic economics at a school in Kajang*. Master's project, The National University of Malaysia, Bangi, Selangor Darul Ehsan, Malaysia.
- Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into Practice*, 42(4), 269-276.
- White, R. W., Dumais, S. T., & Teevan, J. (2009). Characterizing the influence of domain expertise on web search behavior. In Proceedings of the second ACM international conference on web search and data mining, ACM, pp. 132–141.
- Wichert, S. (1989). *Keeping the peace: Practicing cooperation and conflict resolution with preschoolers*. Santa Cruz, CA: New Society Publishers.

- Wiersma, W. (1995). *Research methods in education : an introduction (Ed. Ke-6)*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Wikipedia (2015). Ban Ki Moon. Retrieved at https://ms.wikipedia.org/wiki/Ban_Ki-moon#Setiausaha_Agung_PBB.
- Wikipedia (2015). Peace Education. Retrieved at https://en.wikipedia.org/wiki/Peace_education.
- Wikipedia (2015). Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu. Retrieved at https://ms.wikipedia.org/wiki/Pertubuhan_Bangsa-Bangsa_Bersatu.
- Wikipedia (2016). Rukunegara. Retrieved at <https://en.wikipedia.org/wiki/Rukunegara>.
- Wikipedia (2016). Wawasan 2020. Retrieved at https://ms.wikipedia.org/wiki/Wawasan_2020
- Wikipedia (2016). 1Malaysia. Retrieved at <https://ms.wikipedia.org/wiki/1Malaysia>
- Wikipedia (2016). Senarai Kaum di Malaysia. Retrieved at https://ms.wikipedia.org/wiki/Senarai_kaum_di_Malaysia#Majoriti
- Windmuller, J., Wayne, E. K. & Botes, J. (2009). Core competencies: the challenge for graduate peace and conflict studies education. *International review of education*, 55, 285-301.
- Wintersteiner, W., Spajic-Vrkas, V. & Teutsch, R. (2003). *Peace Education in Europe: Vision and Experiences* (Eds.). Munster: Waxman.
- Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53(1), 17-21.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn?* Nottingham: Wiley.
- World Declaration for All* (1990). Retrieved April 30, 2012 from www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF
- Yang Bin, Yu Bo & Sun Qian (2010). Research on risk generating mechanisms of overseas oil and gas development projects based on an interpretive structural model. *Journal of Harbin Engineering University*, 31(9), 1259-1264.
- Yilmaz, H. (2003). *Din egitimi ve sosyal baris*. Istanbul: Insan Press.
- Yin Hong-Yang, Xu Li-Qun & Quan Xiao-Feng (2010). Research on influencing factors of road network's vulnerability based on interpretive structural model. *Soft Science*, 24(10), 122-126.
- Yusup Hashim dan Razmah Man (2006). *Teknologi Instruksional : Teori Dan Aplikasi*. Tanjong Malim : Syarikat Perintis Tanjong Malim

Yusup Hashim, (2000). *Konsep dan Perkembangan Kurikulum dan Instruksi* (Modul 1). Kuala Lumpur: Utusan Publications and Distributor Sdn. Bhd.

Zaharah Hussin. (2008). Pembinaan Kandungan Kurikulum Pendidikan Akhlak Latihan Perguruan Pendidikan Islam Di Malaysia. Unpublished Ph.D. Thesis, Education Faculty, Universiti Malaysia.

Zheng Zhi-Jie, Li Lei & Zhao Lan-Ming (2011). Medium and long term load forecasting considering data uncertainty. *Relay*, 39(7), 123-126, 132.

Universiti Malaysia