

KEBERKESANAN MODUL PENDIDIKAN KESIHATAN
REPRODUKTIF DAN SOSIAL
MENERUSI DRAMA KREATIF (PEERS-DK)
TERHADAP PENGETAHUAN DAN KEMAHIRAN
PREVENTIF PENCABULAN SEKSUAL
DALAM KALANGAN KANAK-KANAK PRASEKOLAH

HANEEM SAID

FAKULTI SENI KREATIF
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR

2021

**KEBERKESANAN MODUL PENDIDIKAN KESIHATAN
REPRODUKTIF DAN SOSIAL
MENERUSI DRAMA KREATIF (PEERS-DK)
TERHADAP PENGETAHUAN DAN KEMAHIRAN
PREVENTIF PENCABULAN SEKSUAL
DALAM KALANGAN KANAK-KANAK PRASEKOLAH**

HANEEM SAID

**TESIS DISERAHKAN SEBAGAI MEMENUHI
KEPERLUAN BAGI IJAZAH DOKTOR FALSAFAH**

**FAKULTI SENI KREATIF
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR**

2021

UNIVERSITI MALAYA
PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Nama: **Haneem Said**

No. Matrik: **17057939**

Nama Ijazah: **Ijazah Doktor Falsafah**

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

Keberkesanan Modul Pendidikan Kesihatan Reproduktif dan Sosial menerusi Drama Kreatif (PEERS-DK) terhadap Pengetahuan dan Kemahiran Preventif Pencabulan Seksual dalam kalangan Kanak-Kanak Prasekolah

Bidang Penyelidikan: **Drama dalam Pendidikan**

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 sejelasnya 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 sekali pun 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: **24 Ogos 2021**

Diperbuat dan sesungguhnya diakui di hadapan,

Tandatangan Saksi

Tarikh: **24 Ogos 2021**

Nama :

**KEBERKESANAN MODUL PENDIDIKAN KESIHATAN REPRODUKTIF
DAN SOSIAL MENERUSI DRAMA KREATIF (PEERS-DK) TERHADAP
PENGETAHUAN DAN KEMAHIRAN PREVENTIF PENCABULAN SEKSUAL
DALAM KALANGAN KANAK-KANAK PRASEKOLAH
ABSTRAK**

Pencabulan seksual terhadap kanak-kanak merupakan jenayah berat yang kian berleluasa di Malaysia. Isu yang semakin tular di media sosial dan mencetuskan kegusaran banyak pihak ini mampu ditangani sekiranya kanak-kanak diperkasa dengan pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual. Justeru, menerusi kajian ini, sebuah modul keselamatan seksualiti berasaskan Drama Kreatif yang dinamakan sebagai Modul PEERS-DK telah dibina khusus untuk kanak-kanak prasekolah berusia lima dan enam tahun. Pengumpulan data dilaksanakan menerusi beberapa kaedah mengikut tiga fasa kajian yang berbeza. 72 kanak-kanak prasekolah yang dilibatkan dalam kajian ini dibahagikan kepada kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan di mana kumpulan eksperimen telah menjalani sesi pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Kesihatan Reprodukif dan Sosial (PEERS) menerusi Modul PEERS-DK manakala kumpulan kawalan tidak menerima rawatan terbabit. Ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan ditadbir untuk ke dua-dua kumpulan. Hasil kajian fasa pertama menerusi temu bual terhadap 17 guru prasekolah mendapati bahawa terdapat beberapa kekangan yang dihadapi oleh guru-guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS iaitu topik mencabar, guru malu, guru bimbang, kanak-kanak malu dan tingkah laku disruptif kanak-kanak. Selain itu, dapatan kajian juga mendedahkan bahawa kaedah pengajaran yang menarik, menyeronokkan dan aktiviti yang disukai kanak-kanak prasekolah merupakan faktor-faktor penting yang perlu dititikberatkan bagi merangsang fokus dan mengekalkan daya tumpu mereka dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS. Di samping itu, dapatan kajian turut mencungkil cadangan-cadangan daripada para guru di mana mereka menyarankan penggunaan dramatisasi cerita, pantomim, boneka dan

lakonan cerita sebagai strategi pengajaran dan pembelajaran PEERS yang efektif untuk kanak-kanak prasekolah. Dapatan kajian fasa ke dua yang diperoleh berdasarkan penilaian pakar mendedahkan bahawa semua aktiviti mencecah lebih 70% aras kesahan kandungan. Sementara itu, nilai α keempat-empat sesi dengan 16 aktiviti berada antara julat 0.64 hingga 0.92. Analisis U Mann-Whitney yang ditadbir pada fasa ke tiga kajian membuktikan bahawa min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual kumpulan eksperimen adalah lebih tinggi secara signifikan dan statistik berbanding kumpulan kawalan dengan nilai $U = 20.50$, $\rho < 0.05$ selain hipotesis ke dua, ke tiga, ke tujuh dan ke sembilan ditolak. Bukan itu sahaja, malah hasil analisis menunjukkan bahawa kanak-kanak prasekolah berupaya menguasai kemahiran preventif pencabulan seksual seperti menjerit meminta pertolongan, melarikan diri, memberitahu orang yang dipercayai mengenai situasi berisiko dan menolak kehendak pemangsa secara verbal dengan berkata, “Jangan”, “Taknak” atau “Tak boleh”. Penemuan tersebut disahkan menerusi triangulasi daripada maklum balas ibu-ibu, kanak-kanak prasekolah dan guru. Kesimpulannya, jelaslah bahawa Modul PEERS-DK sangat sesuai digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS kerana pengaplikasiannya mampu meningkatkan tahap pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual kanak-kanak prasekolah dengan baik.

Kata Kunci: Drama Kreatif, kanak-kanak prasekolah, Modul PEERS-DK, pencabulan seksual, Pendidikan Kesihatan Reprodukif dan Sosial

**THE EFFECTIVENESS OF THE REPRODUCTIVE AND SOCIAL HEALTH
EDUCATION MODULE THROUGH CREATIVE DRAMA (PEERS-DK) FOR THE
DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE AND SKILLS TO PREVENT SEXUAL
ABUSE AMONG PRESCHOOL CHILDREN**

ABSTRACT

The sexual abuse of children is becoming a major crime in Malaysia and happening alarmingly frequently. Sexual abuse of children is a critical issue that dominates Malaysian social media platforms and is indeed causing high level of concern in the society. However, studies from other countries demonstrate that children equipped with knowledge and preventive skills are more capable of guarding against sexual abuse. During the course of my research, I developed a sexuality safety module using Creative Drama entitled the PEERS-DK Module. The PEERS-KS Module was developed specifically for preschoolers who are five and six years old. Data collection was conducted by using several methods based on three different phases. The 72 preschoolers involved in this research were divided into experimental and control groups. The experimental group underwent a Reproductive and Social Health Education (PEERS) teaching and learning session through the PEERS-DK Module, while the control group did not. A pre-test, post-test and retention test were conducted for both the experimental and control groups. Results obtained from the first research phase, namely the interview carried out with 17 teachers, demonstrated that there were several challenges encountered by the teachers in the teaching and learning of PEERS. These challenges included concern by the teachers that PEERS was challenging topic for them to teach. The teachers interviewed described feeling embarrassed and worried when teaching PEERS. They also noted that their students felt shy and displayed disruptive behaviour during the lessons. My research demonstrates that interesting and fun teaching techniques, as well as activities that could be enjoyed by the students were important factors to be emphasized during PEERS lessons as these teaching techniques helped students' focus in paying attention to the objective of the PEERS teaching and learning

session. Several suggestions from the teachers including the use of story dramatization, pantomime, puppets and story acting were found to be effective teaching and learning strategies of PEERS. These teaching techniques presented difficult and sensitive material in a way that preschoolers could understand. Results from the second phase of the research based on the evaluation of experts revealed that all activities reach more than 70% content validity level. Meanwhile, the α values of the four sessions with 16 activities ranged from 0.64 to 0.93. Mann-Whitney U analysis which was administered for the third phase of research also showed that the mean post-test score for the achievement of sexual abuse knowledge of the experimental group was significantly and statistically higher than the control group with a value of $U = 20.50$, $p < 0.05$ besides the second, third, seventh and ninth hypotheses were rejected. The analysis indicated that the preschoolers included in the experimental group mastered the sexual abuse preventive skill set including screaming for help, running away, informing trusted people about risky situations and rejecting a sexual predator's attempts to abuse by using verbal means such as saying, "Do not do that", "I do not want that" and "No, you can't". These research results further confirmed by triangulation from the feedback of mothers, preschoolers and a teacher. In conclusion, the PEERS-DK Module is highly suitable for the teaching and learning of PEERS in a Malaysian public-school setting as it helps to increase the knowledge and preventive skill set for preschoolers against sexual abuse.

Keywords: Creative Drama, preschoolers, PEERS-DK Module, sexual abuse, Reproductive and Social Health Education

PENGHARGAAN

Dengan Nama Allah, Tuhan yang Maha Pemurah Lagi Maha Penyayang. Alhamdulillah, syukur kehadiran Ilahi, dengan izin dan limpah kurnia-Nya, kajian ini akhirnya berjaya jua diselesaikan. Jutaan terima kasih yang tidak terhingga buat dua penyelia hebat yang menjadi tulang belakang saya iaitu Dr Marlenny Deneerwan dan Datin Prof Dr Mariani Md Nor. Ibarat kompas yang memandu arah, dua insan ini sentiasa bersama saya sepanjang pelayaran agar kapal yang saya kemudi tidak karam di tengah samudera. Segunung ucapan terima kasih buat Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI) yang menaja biasiswa di bawah Skim SLAB. Tidak lupa, sejangkit terima kasih ditujukan khusus untuk teraju tertinggi Fakulti Seni Kreatif, Universiti Malaya iaitu Dekan; Prof Madya Dr Mohd Nasir Hashim, Timbalan Dekan Ijazah Tinggi dan Penyelidikan; Dr Roslina Ismail, Penolong Pendaftar Ijazah Tinggi dan Penyelidikan; Puan Wan Zatul Itri Wan Rosley serta seluruh warga pengurusan fakulti. Juga, untaian penghargaan dikalungkan buat panel penilai dalaman iaitu Dr Madhya Zhagan a/l Ganesan dan Dr Wong Kwan Yie serta panel penilai luaran iaitu Prof Madya Dr Nordin Mamat dan Prof Dr Kokom Komalasari atas komen, cadangan, buah fikiran dan diskusi yang sangat membina pada 30 April 2021, tarikh bersejarah yang tidak mungkin luput dalam lipatan kenangan meski tahun berganti dekad, dekad bersilih abad. Buat mak, Puan Rokiyah Haji Abu Bakar dan abah, Encik Said Saad, terima kasih atas iringan doa, pengorbanan dan sokongan yang tidak pernah padam. Duhai pengubat lara, penyejuk kalbu dan pencetus ilham, Muhammad Hadeef Qays, maafkan mama untuk masa yang tidak terluang serta janji yang tidak tertunai. Tidak lupa setinggi-tinggi penghargaan dikirinkan buat jentera kanan dan kiri saya iaitu Guru Besar; Puan Rohaza Harun, guru-guru prasekolah; Cikgu Hafiza Hamdan, Cikgu Sulya'ani Mohd Chik dan Cikgu Rohayati Ghazali serta anak-anak kelas Pra Idaman, Pra Impian dan Pra Inspirasi Sekolah Kebangsaan Bandar Mersing tahun 2019 yang dikasihi. Juga selautan terima kasih buat

Guru Besar Sekolah Kebangsaan Merbau Pulas; Encik Mohammad Nor Awang Kechik, guru-guru prasekolah; Cikgu Noriah Abu Bakar dan Cikgu Nor Zamizi Sulong serta anak-anak kelas Pra Berlian dan Pra Intan tahun 2019 yang dirindui. Setulus ingatan kasih buat Guru Besar Sekolah Kebangsaan Tanjong Malim; Puan Azuraniza Abu Samah dan Guru Penolong Kanan Pentadbiran; Encik Izanudin Ismail atas kerjasama yang amat padu. Buat Cikgu Rusni Che Adnan, terima kasih atas perkongsian ilmu dan bantuan yang tidak putus-putus dari awal kepayahan jihad ini bermula sehingga lenyap segala kegetiran. Terakhir, terima kasih dititipkan buat teman-teman seperjuangan Spirit Rimau Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, mahasiswa dan mahasiswi UPSI kursus ATT1043 Pengajaran Drama dan Teater semester 2 sesi 2019/2020 (E192) dan ATP3163 Teater Boneka untuk Pendidikan semester 2 sesi 2020/2021 (A202) serta semua pihak yang terlibat secara langsung atau tidak langsung dalam misi menggenggam segulung ijazah keramat ini. Saya sangat yakin bahawasanya perancangan Allah SWT terlalu luas kerana saat mengharung laut yang bergelora sehingga terasa tiada lagi kudrat untuk meredah badai dan yang tinggal hanya tawakal, pasrah serta redha dihempas ombak, rupa-rupanya saya terdampar di sebuah pulau yang cukup indah. Di sana, Dia telah menemukan saya yang kerdil dan hina ini dengan hamba-hamba-Nya yang ikhlas seperti kalian. Sesungguhnya, ukhwah yang terjalin kukuh sehingga hari ini umpama jernihnya pantai yang penuh dengan Ar-Rahman dan Ar-Rahim-Nya. Pastinya, jasa kalian selamanya utuh di hati dan sentiasa mekar di sanubari. Segala kisah suka, duka, tawa dan tangis yang tercoret pada setiap lembaran peta pelayaran ini telah memplotkan sebuah cerita sang nakhoda yang penuh bermakna untuk diimbau kembali suatu tika nanti. Sujud syukur atas segala petunjuk dan restu-Mu dalam setiap langkah ini. Terima kasih, Ya Allah...

Kota Malim Prima, Tanjong Malim
14 September 2021

KANDUNGAN

ABSTRAK	iii
<i>ABSTRACT</i>	v
PENGHARGAAN	vii
KANDUNGAN	ix
SENARAI RAJAH	xvii
SENARAI JADUAL	xviii
SENARAI SINGKATAN	xxi
BAB 1: PENDAHULUAN	1
1.1 Pengenalan	1
1.2 Latar Belakang Kajian	8
1.2.1 Sejarah Perkembangan PEERS di Malaysia	9
1.3 Pernyataan Masalah	15
1.4 Kerangka Teoretikal Kajian	46
1.4.1 Teori Pencabulan Seksual Kanak-Kanak	46
1.4.2 Teori Bermain	50
1.4.3 Teori Pembelajaran Konstruktivis	53
1.5 Objektif Kajian	57
1.5.1 Objektif Kajian Fasa Analisis Keperluan	57
1.5.2 Objektif Kajian Fasa Rekaan dan Pembinaan Modul PEERS-DK	57
1.5.3 Objektif Kajian Fasa Implementasi dan Keberkesanan	58
Modul PEERS-DK	
1.6 Soalan Kajian	59
1.6.1 Soalan Kajian Fasa Analisis Keperluan	59
1.6.2 Soalan Kajian Fasa Rekaan dan Pembinaan Modul PEERS-DK	60
1.6.3 Soalan Kajian Fasa Implementasi dan Keberkesanan	60
Modul PEERS-DK	
1.7 Hipotesis	61
1.8 Kepentingan Kajian	63
1.9 Batasan Kajian	64
1.10 Definisi Istilah dan Definisi Operasional	65
1.10.1 Modul	65
1.10.2 Drama Kreatif	65
1.10.3 Pendidikan Kesihatan Reproduksi dan Sosial	66

1.10.4	Kanak-kanak prasekolah.....	68
1.10.5	Pengetahuan pencabulan seksual.....	68
1.10.6	Kemahiran preventif pencabulan seksual.....	68
1.11	Rumusan	68

BAB 2: SOROTAN LITERATUR..... 70

2.1	Pengenalan.....	70
2.2	Variasi Pendekatan Drama Kreatif.....	70
2.2.1	Winifred Louise Ward.....	70
2.2.2	Peter Slade.....	75
2.2.3	Brian Way.....	78
2.2.4	Dorothy Heathcote	81
2.2.5	Viola Spolin.....	83
2.2.6	Vivian Gussin Paley	86
2.2.7	Geraldine Brain Siks	87
2.3	Teori-Teori dalam Kajian Lepas.....	89
2.3.1	Teori Pencabulan Seksual Kanak-Kanak.....	89
2.3.2	Teori Bermain.....	93
2.3.3	Teori Pembelajaran Konstruktivis.....	97
2.4	Impak Drama Kreatif terhadap Pembangunan Kanak-Kanak.....	99
2.4.1	Lakonan Cerita	99
2.4.2	Nyanyian Aksi.....	104
2.4.3	Boneka.....	107
2.5	Aktiviti-Aktiviti Drama dalam Pendidikan Secara Umum	114
2.6	Impak Pendidikan Kesihatan terhadap Kanak-Kanak.....	119
2.7	Impak Pendidikan Kesihatan menerusi Drama terhadap Remaja dan Dewasa.....	125
2.8	Kajian Analisis Keperluan	160
2.9	Rumusan	166

BAB 3: METODOLOGI..... 170

3.1	Pengenalan.....	170
3.2	Reka Bentuk Kajian	171
3.2.1	Fasa Analisis Keperluan Modul PEERS-DK.....	173
3.2.2	Fasa Rekaan dan Pembinaan Modul PEERS-DK.....	174

3.2.2.1	Kesahan Kandungan Modul PEERS-DK.....	174
3.2.2.2	Kesahan Muka Modul PEERS-DK.....	179
3.2.2.3	Kebolehgunaan Modul PEERS-DK.....	180
3.2.3	Fasa Implementasi dan Keberkesanan Modul PEERS-DK.....	184
3.3	Instrumentasi.....	186
3.3.1	Bentuk Pengumpulan Data Fasa 1	191
3.3.2	Bentuk Pengumpulan Data Fasa 2	201
3.3.3	Bentuk Pengumpulan Data Fasa 3	201
3.4	Populasi dan Pensampelan.....	204
3.5	Prosedur Pengumpulan Data.....	208
3.6	Rumusan	215
 BAB 4: DAPATAN KAJIAN DAN ANALISIS.....		216
4.1	Pengenalan.....	216
4.2	Analisa Data Fasa Analisis Keperluan	216
4.2.1	Latar Belakang Responden.....	217
4.2.2	Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 1): Apakah kekangan yang dihadapi	218
	oleh guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?	
4.2.2.1	Topik Mencabar	218
4.2.2.2	Guru Malu	224
4.2.2.3	Guru Bimbang	224
4.2.2.4	Kanak-Kanak Prasekolah Malu	225
4.2.2.5	Tingkah Laku Disruptif Kanak-Kanak Prasekolah.....	226
4.2.3	Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 1): Apakah faktor yang mendorong	228
	kanak-kanak prasekolah fokus dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?	
4.2.3.1	Kaedah Pengajaran yang Menarik	229
4.2.3.2	Kaedah Pengajaran yang Menyeronokkan.....	229
4.2.3.3	Aktiviti yang Disukai Kanak-Kanak Prasekolah.....	230
4.2.4	Dapatan Soalan Kajian iii (Fasa 1): Apakah jenis Drama Kreatif yang ..	236
	telah diaplikasikan oleh guru prasekolah dalam pengajaran PEERS?	
4.2.4.1	Nyanyian Aksi	236
4.2.4.2	Pantomim.....	238
4.2.4.3	Lakonan Cerita.....	240
4.2.4.4	Dramatisasi Cerita.....	242

4.2.4.5 Boneka.....	242
4.2.5 Dapatan Soalan Kajian iv (Fasa 1): Apakah strategi pengajaran PEERS	245
yang dicadangkan oleh guru prasekolah?	
4.2.5.1 Dramatisasi Cerita.....	245
4.2.5.2 Pantomim	247
4.2.5.3 Boneka.....	247
4.2.5.4 Lakonan Cerita	248
4.3 Analisa Data Fasa Rekaan dan Pembinaan Modul PEERS-DK.....	249
4.3.1 Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 2): Apakah kesahan kandungan	249
Modul PEERS-DK?	
4.3.2 Kesahan Kandungan Protokol Temu Bual Fasa Analisis Keperluan	254
4.3.3 Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 2): Apakah kebolegunaan.....	256
Modul PEERS-DK?	
4.3.4 Pembinaan Aktiviti-Aktiviti dalam Modul PEERS-DK	260
4.3.4.1 Contoh Aplikasi Pantomim dalam Modul PEERS-DK	265
4.3.4.2 Contoh Aplikasi Nyanyian Aksi dalam Modul PEERS-DK.....	267
4.3.4.3 Contoh Aplikasi Permainan Teater dalam Modul PEERS-DK.	270
4.3.4.4 Contoh Aplikasi Lakonan Cerita dalam Modul PEERS-DK	273
4.3.4.5 Contoh Aplikasi Dramatisasi Cerita dan Boneka dalam	274
Modul PEERS-DK	
4.3.5 Data Pemerhatian Tidak Turut Serta	276
4.4 Analisa Data Fasa Implementasi dan Keberkesanan Modul PEERS-DK.....	278
4.4.1 Profil Responden Kajian	278
4.4.2 Proses Penapisan Data.....	284
4.4.3 Data Terpencil	284
4.4.4 Andaian Kenormalan.....	286
4.4.4.1 Rumusan Kesesuaian Ujian.....	290
Berdasarkan Andaian Kenormalan	
4.4.5 Keberkesanan Modul PEERS-DK.....	290
4.4.5.1 Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan...291	
yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian	
pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen	
dengan kumpulan kawalan?	
4.4.5.2 Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 3): Adakah terdapat.....	293
perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi	

	pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?	
4.4.5.3	Dapatan Soalan Kajian iii (Fasa 3): Adakah terdapat 295 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?	
4.4.5.4	Dapatan Soalan Kajian iv (Fasa 3): Adakah terdapat 296 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?	
4.4.5.5	Dapatan Soalan Kajian v (Fasa 3): Adakah terdapat 298 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?	
4.4.5.6	Dapatan Soalan Kajian vi (Fasa 3): Adakah terdapat 299 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?	
4.4.5.7	Dapatan Soalan Kajian vii (Fasa 3): Adakah terdapat 300 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?	
4.4.5.8	Dapatan Soalan Kajian viii (Fasa 3): Adakah terdapat 302 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?	
4.4.5.9	Dapatan Soalan Kajian ix (Fasa 3): Adakah terdapat 303 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?	
4.4.5.10	Ringkasan Pengujian Hipotesis 305	
4.4.6	Respons Kanak-Kanak Prasekolah Kumpulan Eksperimen 306 Terhadap Permintaan Tidak Wajar	
4.4.6.1	Dapatan Soalan Kajian x (Fasa 3): Apakah kemahiran 306	

	preventif pencabulan seksual kanak-kanak prasekolah bagi kumpulan eksperimen selepas implementasi Modul PEERS-DK?	
4.4.7	Respons Kanak-Kanak Prasekolah Kumpulan Kawalan Terhadap Permintaan Tidak Wajar	334
4.4.8	Maklum Balas Ibu Berhubung Implementasi Modul PEERS-DK.....	354
4.4.9	Maklum Balas Kanak-Kanak Prasekolah Berhubung Implementasi Modul PEERS-DK	370
4.4.10	Maklum Balas Guru Prasekolah Berhubung Implementasi Modul PEERS-DK	379
4.5	Rumusan	381
BAB 5: DISKUSI DAN CADANGAN		382
5.1	Pengenalan.....	382
5.2	Rumusan Dapatan Kajian Fasa Analisis Keperluan.....	382
5.2.1	Diskusi Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 1): Apakah kekangan yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?	383
5.2.2	Diskusi Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 1): Apakah factor yang mendorong kanak-kanak prasekolah fokus dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?	391
5.2.3	Diskusi Dapatan Soalan Kajian iii (Fasa 1): Apakah jenis Drama Kreatif yang telah diaplikasikan oleh guru prasekolah dalam pengajaran PEERS?	393
5.2.4	Diskusi Dapatan Soalan Kajian iv (Fasa 1): Apakah strategi pengajaran PEERS yang dicadangkan oleh guru prasekolah?	395
5.3	Rumusan Dapatan Kajian Fasa Rekaan dan Pembinaan Modul PEERS-DK	396
5.3.1	Diskusi Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 2): Apakah kesahan kandungan Modul PEERS-DK?	396
5.3.2	Diskusi Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 2): Apakah kebolegunaan Modul PEERS-DK?	399
5.3.3	Diskusi dapatan data pemerhatian tidak turut serta.....	400
5.4	Rumusan Dapatan Kajian Fasa Implementasi dan Keberkesanan Modul PEERS-DK	401
5.4.1	Diskusi Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 3): Adakah terdapat	402

- perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?
- 5.4.2 Diskusi Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 3): Adakah terdapat 403 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?
- 5.4.3 Diskusi Dapatan Soalan Kajian iii (Fasa 3): Adakah terdapat 404 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?
- 5.4.4 Diskusi Dapatan Soalan Kajian iv (Fasa 3): Adakah terdapat 405 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?
- 5.4.5 Diskusi Dapatan Soalan Kajian v (Fasa 3): Adakah terdapat 405 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?
- 5.4.6 Diskusi Dapatan Soalan Kajian vi (Fasa 3): Adakah terdapat 406 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?
- 5.4.7 Diskusi Dapatan Soalan Kajian vii (Fasa 3): Adakah terdapat 407 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?
- 5.4.8 Diskusi Dapatan Soalan Kajian viii (Fasa 3): Adakah terdapat 407 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?
- 5.4.9 Diskusi Dapatan Soalan Kajian ix (Fasa 3): Adakah terdapat 408 perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?

5.4.10	Diskusi Dapatan Soalan Kajian x (Fasa 3): Apakah kemahiran preventif pencabulan seksual kanak-kanak prasekolah bagi kumpulan eksperimen selepas implementasi Modul PEERS-DK?	408
5.5	Implikasi Kajian	413
5.6	Cadangan Kajian Lanjutan	416
5.7	Penutup	419
	RUJUKAN	422
	LAMPIRAN	444

Universiti Malaya

SENARAI RAJAH

Rajah 1.1: Cara pelaksanaan kaedah pengajaran drama	6
Rajah 1.2: Teori Pencabulan Seksual Kanak-Kanak	49
Rajah 1.3: Teori Bermain	52
Rajah 1.4: Kerangka teoretikal kajian berdasarkan adaptasi Teori Pencabulan	56
Seksual Kanak-Kanak, Teori Pembelajaran Konstruktivis dan Teori Bermain	
Rajah 3.1: Model Pembangunan Modul Sidek	171
Rajah 3.2: Kerangka Konseptual Kajian	172
Rajah 3.3: Proses pembinaan protokol temu bual	194
Rajah 3.4: Daerah-daerah di Johor dan jumlah penduduk di setiap daerah	205
Rajah 4.1: Kekangan yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran	228
dan pembelajaran PEERS	
Rajah 4.2: Faktor yang merangsang daya fokus kanak-kanak prasekolah	235
dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS	
Rajah 4.3: Pengaplikasian Drama Kreatif oleh guru prasekolah dalam pengajaran	245
dan pembelajaran PEERS	
Rajah 4.4: Cadangan kaedah pengajaran PEERS oleh guru prasekolah	249
Rajah 4.5: Kanak-kanak prasekolah melakukan pantomim mensyampu rambut	266
Rajah 4.6: Kanak-kanak prasekolah melihat lakaran tubuh lelaki	270
yang mempamerkan zakar semasa bermain <i>In and Out!</i>	
Rajah 4.7: Lakaran zakar dan punggung	271
Rajah 4.8: Lakaran payudara dan faraj	271
Rajah 4.9: Arah pergerakan kanak-kanak dan pembentukan ruang	272
Rajah 4.10: Plot kotak bagi pemboleh ubah skor ujian pra	285
Rajah 4.11: Plot kotak bagi pemboleh ubah skor ujian pasca	285
Rajah 4.12: Plot kotak bagi pemboleh ubah skor ujian pasca lanjutan	285
Rajah 5.1: Kanak-kanak prasekolah mengangkat lakaran payudara	389
dan menunjukkannya kepada guru	

SENARAI JADUAL

Jadual 1.1: Kriteria pengajaran menggunakan drama	7
Jadual 1.2: Sukatan pelajaran Pendidikan Kesihatan KBSR dan KBSM.....	10
Jadual 1.3: Kurikulum standard Pendidikan Jasmani dan Kesihatan mengikut tahun.....	12
Jadual 1.4: Subunit Pendidikan Kesihatan Tahun 1 dan Tahun 2.....	13
Jadual 1.5: Unit-unit tunjang Perkembangan Fizikal dan Estetika.....	14
Jadual 1.6: Kes pencabulan seksual terkini tahun 2019 dan 2020 di Malaysia.....	22
berdasarkan artikel akhbar tempatan dan berita semasa	
Jadual 1.7: Bilangan kes pencabulan seksual kanak-kanak berdasarkan tahun.....	34
dan jenis aplikasi media sosial sebagai modus operandi pelaku	
Jadual 1.8: Ringkasan pernyataan masalah	39
Jadual 1.9: Standard kandungan dan standard pembelajaran Pendidikan Kesihatan	67
Reproduktif dan Sosial (PEERS) prasekolah	
Jadual 3.1: Pakar-pakar yang telah menilai Modul PEERS-DK.....	176
Jadual 3.2: Formula penilaian pakar	178
Jadual 3.3: Jadual kajian rintis hari pertama.....	183
Jadual 3.4: Jadual kajian rintis hari ke dua	183
Jadual 3.5: Reka bentuk eksperimen kuasi ujian pra-pasca dua kumpulan tidak setara..	184
diikuti ujian pasca lanjutan	
Jadual 3.6: Matriks kajian.....	187
Jadual 3.7: Matriks temu bual	209
Jadual 3.8: Pelaksanaan kajian sebenar bermula hari pertama hingga hari ke 29.....	213
Jadual 3.9: Pelaksanaan kajian sebenar bermula hari ke 26 hingga hari ke 100.....	214
Jadual 3.10: Pelaksanaan kajian sebenar bermula hari ke 101 hingga hari ke 120.....	214
Jadual 4.1: Nilai kesahan sesi dan aktiviti modul berdasarkan penilaian pakar	250
Jadual 4.2: Penilaian kesahan modul berdasarkan adaptasi pernyataan Russel (1974)..	252
Jadual 4.3: Komen panel pakar terhadap Modul PEERS-DK mengikut sesi	253
Jadual 4.4: Kesahan instrumen protokol temu bual semi struktur.....	254
fasa analisis keperluan berdasarkan penilaian pakar	
Jadual 4.5: Komen panel pakar terhadap protokol temu bual fasa analisis keperluan....	255
Jadual 4.6: Julat kebolegunaan instrumen kajian	257
Jadual 4.7: Ringkasan analisis kebolehpercayaan Modul PEERS-DK	258
Jadual 4.8: Modul PEERS-DK.....	261

Jadual 4.9: Lagu asal dan lagu baru	267
Jadual 4.10: Pembinaan lirik baru berdasarkan pengiraan suku kata lirik asal.....	268
Jadual 4.11: Modifikasi lirik lagu dalam nyanyian aksi	269
Jadual 4.12: Taburan kekerapan.....	281
Jadual 4.13: Ujian Shapiro-Wilk W kategori kumpulan	287
Jadual 4.14: Ujian Shapiro-Wilk W kategori jantina	288
Jadual 4.15: Ujian Shapiro-Wilk W kategori umur	289
Jadual 4.16: Rumusan ujian statistik yang sesuai digunakan.....	290
berdasarkan tiga kategori pemboleh ubah tidak bersandar	
Jadual 4.17: Statistik kumpulan berdasarkan min skor ke tiga-tiga ujian	291
Jadual 4.18: Ujian Levene (i).....	292
Jadual 4.19: Analisis ujian-T sampel tidak bersandar bagi min skor ujian pra.....	293
antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan	
Jadual 4.20: <i>Rank</i> min skor ujian pasca berdasarkan kategori kumpulan	294
Jadual 4.21: Ujian U Mann-Whitney (i).....	294
Jadual 4.22: <i>Rank</i> min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan.....	295
berdasarkan kategori kumpulan	
Jadual 4.23: Ujian U Mann-Whitney (ii).....	296
Jadual 4.24: Ujian Levene (ii).....	297
Jadual 4.25: Analisis ujian-T sampel tidak bersandar berdasarkan kategori jantina.....	297
Jadual 4.26: <i>Rank</i> min skor ujian pasca berdasarkan kategori jantina.....	298
Jadual 4.27: Ujian U Mann-Whitney (iii).....	299
Jadual 4.28: <i>Rank</i> min ujian pasca dan pasca lanjutan berdasarkan kategori jantina.....	299
Jadual 4.29: Ujian U Mann-Whitney (iv).....	300
Jadual 4.30: Ujian Levene (iii).....	301
Jadual 4.31: Analisis ujian-T sampel tidak bersandar berdasarkan kategori umur	301
Jadual 4.32: <i>Rank</i> min skor ujian pasca berdasarkan kategori umur.....	302
Jadual 4.33: Ujian U Mann-Whitney (v).....	303
Jadual 4.34: <i>Rank</i> min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan.....	303
berdasarkan kategori umur	
Jadual 4.35: Ujian U Mann-Whitney (vi).....	304
Jadual 4.36: Rumusan pengujian hipotesis.....	305
Jadual 4.37: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan eksperimen (Vignet 1).....	306
Jadual 4.38: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan eksperimen (Vignet 2)	313
Jadual 4.39: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan eksperimen (Vignet 3)	320
Jadual 4.40: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan eksperimen (Vignet 4).....	327

Jadual 4.41: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan kawalan (Vignet 1).....	334
Jadual 4.42: Respons kanak-kanak kumpulan kawalan (Vignet 2).....	339
Jadual 4.43: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan kawalan (Vignet 3).....	345
Jadual 4.44: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan kawalan (Vignet 4).....	350
Jadual 4.45: Transkripsi pemerhatian	371

Universiti Malaya

SENARAI SINGKATAN

AMP	: <i>Arts-Based, Multiple Intervention, Peer-Education</i>
BPPDP	: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
DDR	: <i>Design and Development Research</i>
DSKP	: Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran
HIV	: <i>Human Immunodeficiency Virus</i>
IQR	: <i>Interquartile Range</i>
KBAT	: Kemahiran Berfikir Aras Tinggi
KBSM	: Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah
KBSR	: Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah
KSPK	: Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan
KSSR	: Kurikulum Standard Sekolah Rendah
KSSM	: Kurikulum Standard Sekolah Menengah
NCDRC	: Pusat Penyelidikan Perkembangan Kanak-Kanak Negara
OECD	: Pertubuhan Kerjasama dan Pembangunan Ekonomi
OSCC	: <i>One Stop Crisis Centre</i>
PdPC	: Pengajaran dan Pemudahcaraan
PdPR	: Pengajaran dan Pembelajaran di Rumah
PEERS	: Pendidikan Kesihatan Reproktif dan Sosial
PEERS-DK	: Pendidikan Kesihatan Reproktif dan Sosial menerusi Drama Kreatif
PPK	: Pusat Perkembangan Kurikulum
PJPK	: Pendidikan Jasmani dan Pendidikan Kesihatan
RMKe-10	: Rancangan Malaysia Ke-10
RMKe-11	: Rancangan Malaysia Ke-11

- SPSS : *Statistical Packages for the Social Science*
- TdSA : Terjemahan dari Sumber Asal
- TLZ : *True Love Zone*
- TOT : *Training of Trainer*
- TskSA : Terjemahan Semula ke Sumber Asal
- UNESCO : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
- WHO : *World Health Organization*

Universiti Malaya

BAB 1: PENDAHULUAN

1.1 Pengenalan

Rancangan Malaysia Ke-11 (RMKe-11) 2016-2020 yang mendukung aspirasi Falsafah Pendidikan Kebangsaan telah menggariskan enam hala tuju dalam transformasi sistem pendidikan bagi memastikan pendidikan di Malaysia bertaraf global dan antarabangsa (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Salah satu daripadanya adalah memperbaiki keputusan murid untuk pendidikan asas di mana mutu ditingkatkan dalam aspek pengasuhan dan kurikulum (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Selain murid, kelompok lain yang terlibat secara langsung dalam proses transformasi sistem pendidikan Malaysia adalah guru, pemimpin sekolah, pegawai Kementerian Pendidikan dan ibu bapa sepertimana yang termaktub dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Bermula tahun 2021, dunia pendidikan di Malaysia bakal berdepan dengan gelombang ke tiga transformasi pendidikan negara iaitu 'menganjak ke arah kecemerlangan melalui peningkatan keluwesan operasi'. Justeru, Kementerian Pendidikan telah bertindak pantas dengan melaksanakan kajian terhadap sistem pendidikan negara secara total dengan mendapatkan khidmat pakar dan agensi antarabangsa daripada pelbagai bidang seperti Bank Dunia, universiti-universiti tempatan, Pertubuhan Kerjasama dan Pembangunan Ekonomi (OECD) serta Pertubuhan Pendidikan, Saintifik dan Kebudayaan Bangsa-Bangsa Bersatu (UNESCO) bertujuan menilai dan menaksir prestasi sistem pendidikan Malaysia sebagai pendekatan membina semula Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia yang lebih komprehensif dengan 11 anjakan dalam tiga gelombang bermula di peringkat prasekolah sehingga menengah (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Bukan itu sahaja, malah pelbagai langkah drastik dirangka termasuklah memperluas fungsi Pusat Penyelidikan Perkembangan Kanak-Kanak Negara (NCDRC) dalam aspek pelaksanaan kajian-kajian berimpak tinggi,

penyediaan latihan, pengintegrasian data kanak-kanak serta pengasahan bakat kanak-kanak pintar (Unit Perancang Ekonomi, 2017). Di samping itu, Yayasan PERMATA Malaysia turut giat menyumbang tenaga dengan menyediakan platform pendidikan terbaik menerusi kurikulum PERMATA Negara bertujuan membantu perkembangan menyeluruh kanak-kanak dan terbaru, dua projek sedang diimplementasi iaitu Kurnia PERMATA dan Hospital Kanak-kanak PERMATA (Bahagian PERMATA, 2017).

Rancangan Malaysia Ke-10 (RMKe-10) menerusi salah satu sasaran keberhasilan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) yang berhasrat mencapai enrolmen penuh di peringkat prasekolah, sekolah rendah, menengah rendah dan menengah atas tanpa mengira bangsa, budaya mahupun agama untuk jangka masa 10 tahun dari sekarang telah membuka jalan kepada ramai kanak-kanak terutamanya dalam kalangan keluarga berpendapatan rendah untuk turut sama memperoleh peluang pendidikan. Dalam hal ini, pendaftaran kanak-kanak di taska kerajaan atau swasta didapati bertambah sebanyak 18.3% antara tahun 2010 sehingga tahun 2014 hasil peruntukan kewangan sebanyak 16% daripada perbelanjaan negara yang disalurkan oleh kerajaan kepada pihak Kementerian Pendidikan secara tekal setiap tahun (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Justeru, RMKe-10 yang berjaya menambah kebolehcapaian pendidikan dan meningkatkan kadar enrolmen kanak-kanak prasekolah dilihat sebagai strategi penting yang perlu diteruskan dalam RMKe-11. Hal ini bertujuan membekalkan pewaris cilik masa depan negara dengan pengetahuan dan kemahiran dalam segenap aspek kehidupan sebelum mereka memulakan alam persekolahan di peringkat sekolah rendah (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017).

Oleh hal yang demikian, pendedahan terhadap literasi kesihatan dalam kalangan anak-anak kecil ini merupakan salah satu langkah proaktif untuk membantu mereka bersiap sedia mengharungi arus globalisasi dan sosialisasi alaf 21 yang sangat mencabar. Dengan

kata lain, usaha ini wajar digembleng bagi memperkasa golongan berkenaan untuk jangka masa panjang. Lantaran itu, kemahiran pedagogi dalam kalangan guru-guru amat diperlukan bagi memastikan fakta, maklumat, istilah dan isu berkaitan seksualiti disampaikan secara telus kepada kanak-kanak prasekolah selari dengan garis panduan Pendidikan Kesihatan Seksualiti efektif sebagaimana yang telah disarankan oleh UNESCO (Gordon, 2010) iaitu maklumat mestilah dipindahkan dengan tepat secara saintifik mengikut kesesuaian umur dan budaya kanak-kanak itu sendiri agar mereka berupaya mengeksplorasi sikap dan nilai selain turut mengamalkan kemahiran yang diperlukan bagi membuat keputusan berhubung aspek-aspek kesihatan seksualiti dalam kehidupan. Sehubungan itu, saranan UNESCO dilihat berupaya direalisasikan menerusi Drama dalam Pendidikan atau turut dikenali sebagai Teater Pendidikan (Tapio, 2016) iaitu suatu bidang yang dipelopori oleh Gavin Bolton, Dorothy Heathcote dan O'toole (Nicholson, 2009) bertujuan melibatkan kanak-kanak dalam pembelajaran yang menjurus kepada hal-hal sensitif berkaitan peribadi, sosial serta pendidikan kesihatan (Joronen, Rankin & Astedt-Kurki, 2008). Oleh itu, kombinasi strategi pengajaran dan pembelajaran berpusatkan murid, pendekatan bertema serta pembelajaran kontekstual melalui drama boleh diaplikasikan bagi merealisasikan misi tersebut (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016). Hal ini kerana drama bukan sahaja merupakan medium yang berkesan untuk meneroka idea, perasaan dan nilai dalam diri kanak-kanak, malah ia turut berfungsi sebagai agen perubahan sosial (Nicholson, 2009).

Dalam konteks yang lebih global seperti di Australia Barat misalnya, seni persembahan telah menjadi keperluan dalam kurikulum prasekolah di mana drama ditekankan dengan memperkenalkan elemen suara dan gerak kepada kanak-kanak (Kerajaan Australia Barat, 2014). Selain itu, penggunaan drama sebagai kaedah pengajaran turut dititikberatkan dalam sistem pendidikan di negara berkenaan di mana satu garis panduan mengenai cara pengaplikasian drama dalam pengajaran untuk guru-guru telah dihasilkan sepertimana

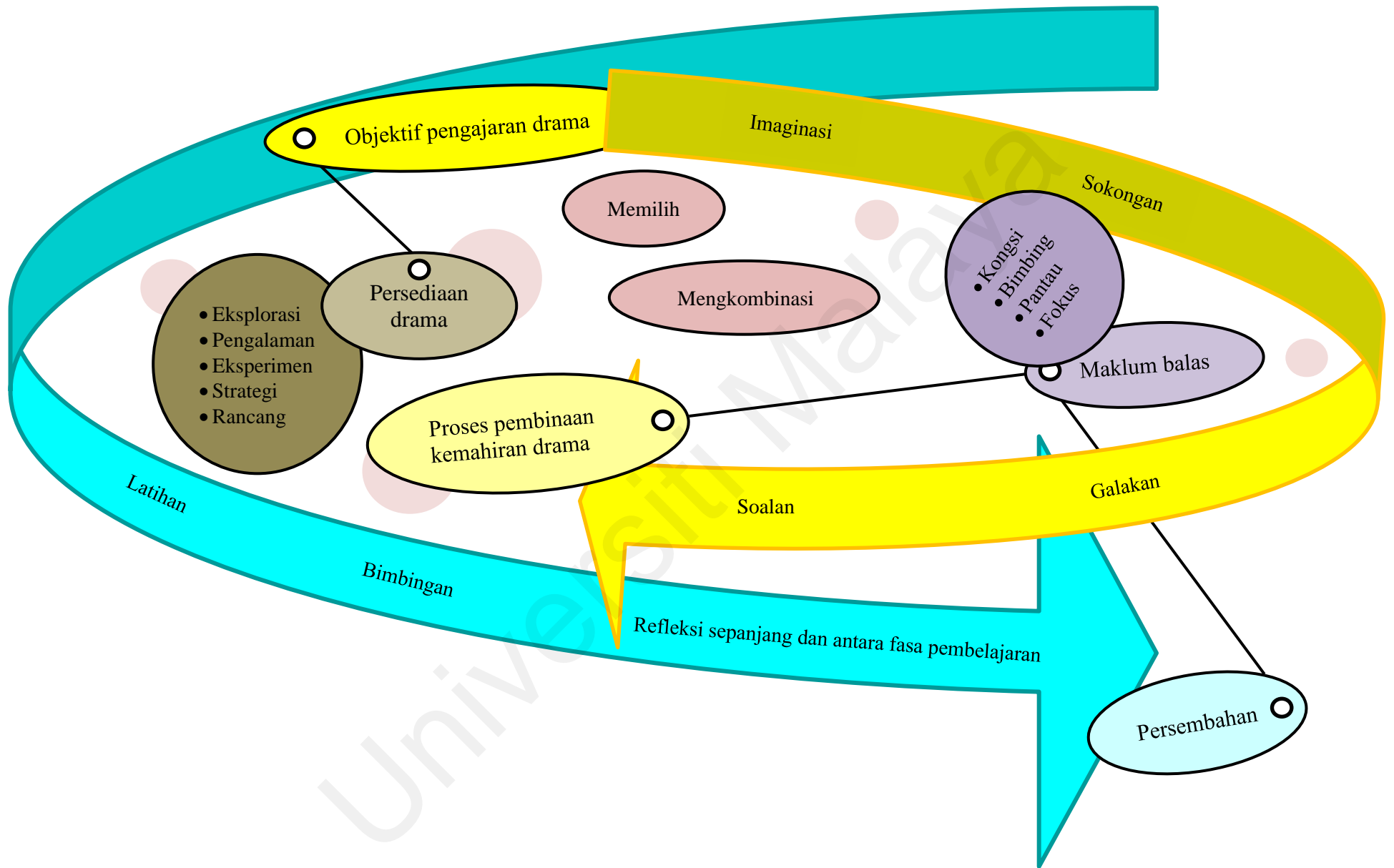
yang dipaparkan dalam Rajah 1.1. Berdasarkan rajah tersebut, peringkat pertama adalah guru-guru mestilah menetapkan objektif pengajaran drama terlebih dahulu bagi memastikan sesi pembelajaran terarah dan berfokus.

Seterusnya, persediaan drama perlu dilakukan dengan teliti sebelum memulakan sesi pengajaran. Bagi tujuan tersebut, guru-guru boleh mendapatkan sumber idea untuk mencipta aktiviti drama dengan cara meneroka realiti kehidupan kanak-kanak itu sendiri iaitu apa yang ditempuhi, dirasakan dan dilakukan oleh kanak-kanak dalam rutin harian mereka. Hal ini dilakukan bagi menjadikan aktiviti yang dilaksanakan oleh guru kelak mampu diikuti oleh kanak-kanak memandangkan golongan berkenaan hanya boleh melakurkan sesuatu aksi yang disuruh sekiranya mereka sendiri pernah melihat atau melalui situasi tersebut. Dengan kata lain, pengalaman sedia ada yang telah diperolehi oleh kanak-kanak merupakan rangsangan terbaik bagi mendapatkan respons mereka semasa sesi latihan drama (*Rehearsal*). Di samping itu, guru-guru juga haruslah mahir dengan penggunaan teknik dan material baru yang bakal diaplikasikan dalam aktiviti drama. Justeru, guru-guru digalakkan bereksperimentasi terlebih dahulu dengan teknik dan material baru berkenaan bagi melihat bagaimana ia berupaya melancarkan sesi pengajaran dalam aspek membantu kanak-kanak memahami apa yang dipelajari dan memberi pengalaman pembelajaran yang menyeronokkan kepada mereka. Dengan itu, jelaslah bahawa persediaan drama yang terancang merupakan sebahagian daripada strategi efektif yang membantu guru mencapai objektif pengajaran dengan sempurna.

Peringkat berikutnya adalah menjalankan proses membina kemahiran drama dengan cara memilih aktiviti-aktiviti drama yang bersesuaian dengan tahap umur kanak-kanak. Guru-guru boleh menggunakan aktiviti drama secara eksklusif atau mengkombinasikannya dengan aktiviti drama yang lain. Pada peringkat ini, kanak-kanak akan mula berlatih dan terlibat secara aktif dengan perancangan drama yang telah disediakan oleh guru.

Semasa sesi latihan drama berlangsung, guru perlu merangsang kognitif kanak-kanak dengan mengajukan soalan-soalan berkaitan pembelajaran. Sepanjang sesi latihan juga, guru mestilah berkongsi idea, membimbing dan memantau perkembangan kanak-kanak. Sokongan guru yang berterusan pada peringkat 'genting' ini secara tidak langsung akan menimbulkan keterujaan kanak-kanak untuk belajar, membantu kanak-kanak memberikan tumpuan kepada bahagian yang lemah dan memfokuskan kepada aspek yang lebih penting.

Peringkat terakhir iaitu persembahan boleh menjadi platform keemasan kepada kanak-kanak untuk mempamerkan bakat, berkolaborasi, berempati dan bertanggungjawab dengan persembahan masing-masing sebagaimana yang dihuraikan oleh Joronen, Rankin dan Astedt-Kurki (2008) menerusi kajian mereka yang mendapati bahawa drama merupakan ruang untuk mencipta dan mengembangkan potensi kanak-kanak. Walau bagaimanapun, kemahiran lakonan bukanlah faktor utama yang dititikberatkan. Sebaliknya, peningkatan pengetahuan dan kemahiran kanak-kanak terhadap perkara yang dipelajari merupakan dua aspek yang lebih ditekankan. Hal ini bererti proses pembinaan lakonan yang memerlukan kanak-kanak menjalani latihan drama berupaya membantu mereka mendalami intipati pembelajaran dengan lebih baik kerana kanak-kanak sebenarnya berpeluang belajar menerusi pengalaman (Tapio, 2016). Selain itu, kelebihan dan kebaikan melakukan latihan drama turut diakui oleh Joronen, Rankin dan Astedt-Kurki (2008) yang menyatakan bahawa latihan drama yang dilalui oleh kanak-kanak sebenarnya mampu menjadikan mereka lebih bersedia untuk menjalani kehidupan realiti di mana proses pembelajaran berlaku tatkala mereka berlakon, menonton lakonan rakan-rakan mahupun menerima komen dan kritikan setelah lakonan selesai. Justeru, refleksi haruslah dilakukan sepanjang fasa pembelajaran berlangsung iaitu daripada peringkat persediaan sehinggalah peringkat kemuncak iaitu persembahan.



Rajah 1.1: Cara pelaksanaan kaedah pengajaran drama (Kerajaan Australia Barat, 2014)

Selain penghasilan garis panduan mengenai langkah pengajaran drama, Kerajaan Australia Barat (2014) turut menetapkan bahawa guru-guru mestilah mewujudkan pengalaman pembelajaran yang memenuhi beberapa kriteria apabila drama digunakan sebagai medium pengajaran. Kriteria-kriteria terbabit disenaraikan dalam Jadual 1.1.

Jadual 1.1: Kriteria pengajaran menggunakan drama

Kriteria Drama sebagai Kaedah Pengajaran	
1.	Menggunakan semua deria, emosi, kognitif dan fizikal bagi menjadikan pembelajaran sebagai pengalaman bermakna kepada kanak-kanak.
2.	Membina kemahiran yang pelbagai dalam kalangan kanak-kanak menerusitunjuk cara, bimbingan, praktis dan refleksi.
3.	Merangsang kanak-kanak melaksanakan tugas individu dan berkumpulansecara fleksibel bagi menampung keperluan mereka.
4.	Menggalakkan kanak-kanak mengambil risiko dan menjana idea.
5.	Memupuk penglibatan kanak-kanak dalam aktiviti projek dengan persekitaranpembelajaran yang dinamik.
6.	Menyediakan peluang kepada kanak-kanak untuk memperoleh pengalamandrama secara langsung.
7.	Mengeksplorasi contoh-contoh drama daripada pelbagai negara bagi membentuk estetika dan apresiasi budaya dalam kalangan kanak-kanak.

Sumber: Kerajaan Australia Barat (2014)

Justeru, menerusi kajian ini, aktiviti-aktiviti drama yang telah banyak dimanfaatkan dalam pelbagai bidang (Muszyńska, Urpí & Gałazka, 2017) dan tahap pendidikan iaitu daripada prasekolah sehinggalah pengajian di peringkat universiti (Özek, 2016) telah dirangkum, dipilih dan dimodifikasi menjadi sebuah modul keselamatan seksualiti khusus untuk kanak-kanak prasekolah memandangkan pembelajaran bermodul sememangnya berfungsi sebagai pelengkap kepada kurikulum secara keseluruhan serta mampu membantu guru-guru menyampaikan input dengan jelas, menarik dan tersusun (Muhammad Asri, 2016). Hal ini tentunya akan meningkatkan pemahaman kanak-kanak prasekolah terhadap PEERS dengan lebih baik kerana pengajaran dapat difahami

dengan mudah (Yahya, 2012). Bukan itu sahaja, malah pembelajaran menerusi drama juga membolehkan kanak-kanak prasekolah memperoleh pengetahuan dan kemahiran untuk membina keyakinan, kreativiti, berempati, bereksplorasi, berupaya menggambarkan pengalaman manusia dan berani mengambil risiko (Kerajaan Australia Barat, 2014).

Ringkasnya, diharapkan agar Modul PEERS-DK ini dapat membantu guru-guru memperkukuh pedagogi dan meningkatkan kualiti pengajaran PEERS pada masa akan datang sekali gus memastikan kanak-kanak prasekolah lebih bersedia menghadapi realiti fenomena sosial masa kini.

1.2 Latar Belakang Kajian

Pendidikan Kesihatan Reproduktif dan Sosial (PEERS) yang terkandung dalam kurikulum pendidikan di Malaysia pada masa kini merupakan mata pelajaran wajib untuk kanak-kanak prasekolah, sekolah rendah dan sekolah menengah. Saban tahun, penambahbaikan dilakukan bagi memastikan sukatan pelajaran diperbaharui, terkini, holistik, relevan dan sentiasa menepati keperluan murid mengikut tahap kognitif seiring peredaran masa yang menuntut mereka untuk lebih peka, lebih tahu dan lebih bijak. Dalam hal ini, kesihatan seksual bukanlah bererti sekadar bebas daripada penyakit kelamin berjangkit, sebaliknya Organisasi Kesihatan Sedunia (WHO) menggariskan tiga elemen berikut yang perlu wujud bagi mencapai kesihatan seksual optimum iaitu: (a) keupayaan menikmati dan mengekspresikan seksualiti tanpa rasa bersalah atau malu apabila menjalinkan perhubungan, (b) keupayaan untuk mengawal kesuburan, dan (c) bebas daripada penyakit yang boleh mengancam fungsi organ reproduktif (Wilton, 2000). Justeru, penglibatan penuh institusi pendidikan, perubatan, badan kebajikan, perundangan dan kesihatan amat diperlukan dalam membina kefahaman masyarakat berkenaan tingkah laku seksual yang sihat dan implementasi khusus yang diperlukan.

1.2.1 Sejarah Perkembangan PEERS di Malaysia

Sistem pendidikan di Malaysia telah menjalani beberapa fasa perubahan yang panjang melibatkan penambahbaikan dan pembangunan bermula era penjajahan British pada 1957 sehinggalah negara mencapai kemerdekaan. Justeru, evolusi pendidikan yang mewarnai perkembangan kurikulum kebangsaan di Malaysia telah membawa transformasi kepada kandungan, pedagogi dan pentaksiran bagi keseluruhan mata pelajaran amnya dan PEERS khususnya. Bermula dengan penubuhan Pusat Perkembangan Kurikulum (PPK) pada tahun 1973, Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah (KBSR) kemudiannya dilaksanakan sebagai percubaan di 302 buah sekolah rendah dengan implementasi secara menyeluruh telah direalisasikan di semua sekolah rendah pada tahun 1983. Pelaksanaan KBSR untuk semua mata pelajaran dicapai sepenuhnya lima tahun kemudian dan pada tahun yang sama, Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM) dimulakan untuk mata pelajaran Bahasa Melayu (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Penerapan KBSM untuk mata pelajaran lain pada tahun 1989 telah menggabungkan Pendidikan Jasmani dengan Pendidikan Kesihatan lantas menghasilkan mata pelajaran teras iaitu Pendidikan Jasmani Kesihatan dengan pendedahan terhadap elemen PEERS dalam kandungan silibusnya (Kementerian Pendidikan Malaysia, 1992).

Mata pelajaran yang mengkhusus kepada PEERS kemudiannya diperkenalkan menerusi Pendidikan Kesihatan Keluarga dengan lima modul utama iaitu Fizikal, Sosial, Gender, Penyakit Jangkitan Seks dan *Human Immunodeficiency Virus* (HIV/AIDS) di mana pengajaran dilaksanakan secara merentas kurikulum beberapa mata pelajaran sedia ada seperti Pendidikan Moral, Pendidikan Islam, Sains Tambahan dan Biologi (Hazlina, 2016). Dalam hal ini, para guru diberi kebebasan memilih mana-mana modul yang bersesuaian untuk dihubungkan

dan disampaikan bersama mata pelajaran di bawah seliaan masing-masing. Di peringkat sekolah rendah, Pendidikan Kesihatan mula diperkenalkan sekitar tahun 1994 dengan hanya diselitkan dalam mata pelajaran Pendidikan Jasmani (Bernama, 2010). Menjelang 1999, Pendidikan Kesihatan Seksualiti dalam KBSR dan KBSM diseragamkan bagi ke dua-dua peringkat persekolahan iaitu rendah dan menengah menerusi mata pelajaran Pendidikan Kesihatan yang berdiri sendiri sebagai mata pelajaran tunggal dengan hasil pembelajaran diukur berdasarkan tiga aras taksonomi Bloom berteraskan tiga tunjang utama pembelajaran berserta sub-sub tunjang seperti yang tertera dalam Jadual 1.2.

Nama mata pelajaran Pendidikan Kesihatan kemudiannya ditukar kepada Pendidikan Seksualiti pada tahun 2003 dan dirombak semula dua tahun kemudian dengan kembali semula kepada nama Pendidikan Kesihatan di mana elemen pendidikan berorientasikan Kesihatan Reproduktif dan Sosial diterapkan serta diguna pakai sehingga tahun 2009 (Khairul Amri, 2017).

Jadual 1.2: Sukatan pelajaran Pendidikan Kesihatan KBSR dan KBSM

Tunjang	Sub Tunjang
1. Kesihatan Diri dan Keluarga	<ul style="list-style-type: none"> • Kesihatan Diri • Perasaan • Kekeluargaan
2. Gaya Hidup Sihat dan Selamat	<ul style="list-style-type: none"> • Pemakanan • Pengurusan Konflik dan Stres • Penyalahgunaan Bahan
3. Kebersihan dan Keselamatan Persekitaran	<ul style="list-style-type: none"> • Keselamatan • Penyakit Berjangkit • Pertolongan Cemas

Sumber: Kementerian Pendidikan Malaysia (1999)

Setelah beberapa tahun pengajaran subjek berkenaan disampaikan secara menumpang mata pelajaran lain, Pendidikan Kesihatan seterusnya disepadukan bersama mata pelajaran Pendidikan Jasmani sekali gus menghasilkan nama baru iaitu Pendidikan Jasmani dan Pendidikan Kesihatan (PJPK) dengan cadangan masa pengajaran diselang-seli mengikut minggu selama 42 minggu (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2010). Menjelang 2011 sehingga kini, mata pelajaran tersebut diajar secara berasingan setelah pengumuman dibuat oleh Mohd Puad Zarkashi mengenai keperluan Pendidikan Kesihatan diajar secara eksklusif dan tidak lagi digabungkan dengan Pendidikan Jasmani menerusi Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) di mana peruntukan waktu mengajar bagi sekolah rendah dan menengah juga adalah berbeza (Bernama, 2010). Sebagaimana yang digariskan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2015, semakan dan penjenamaan semula bagi kebanyakan mata pelajaran termasuklah Pendidikan Kesihatan dalam Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM) telah dijalankan di mana para pelajar Tingkatan 1 sesi persekolahan 2017 dijadikan perintis kepada pelaksanaan sistem baru terbabit yang memfokuskan kepada penguasaan kemahiran abad ke-21 iaitu kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT), menaakul, inovatif serta pemikiran kritis dan kreatif (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2016). Matlamat KSSR di peringkat sekolah rendah bagi Pendidikan Kesihatan Tahun 1 hingga Tahun 6 digubal bertujuan membekalkan murid dengan pengalaman pembelajaran secara berterusan agar mereka memperoleh pengetahuan dan kemahiran mengenai kesihatan diri, keluarga, masyarakat dan persekitaran selain menjadikan gaya hidup sihat sebagai rutin agar kehidupan yang sejahtera dapat dikecapi (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Bagi mencapai objektif khusus Pendidikan Kesihatan, maka tiga modul utama telah dibina dalam kurikulum

mata pelajaran tersebut bagi Tahap 1 dan Tahap 2 iaitu: (a) Kesihatan Fizikal, (b) Kesihatan Mental, Emosi dan Sosial, serta (c) Kesihatan Persekitaran. Setiap modul mempunyai beberapa sub topik yang diseragamkan mengikut perbezaan tahap kompleksiti, aras kefahaman dan tahun persekolahan kanak-kanak prasekolah. Dalam usaha memperkaya dan memantapkan Modul PEERS-DK, pengkaji turut merujuk kepada silibus Pendidikan Jasmani dan Kesihatan Tahun 1 dan Tahun 2 semakan 2017 yang digunakan di sekolah-sekolah kebangsaan bagi sesi persekolahan 2019. Pendidikan Jasmani dan Kesihatan Tahun 1 dan Tahun 2 mengandungi 11 unit pembelajaran di mana penekanan elemen Pendidikan Kesihatan bagi ke dua-dua tahap murid masing-masing terkandung dalam unit ‘Bersih dan Selamat’ serta ‘Hari yang Ceria’.

Jadual 1.3: Kurikulum standard Pendidikan Jasmani dan Kesihatan mengikut tahun

Tahun 1		Tahun 2	
Unit	Kandungan	Unit	Kandungan
1.	Gerak Ceria	1.	Cabaran Ruang
2.	Gerak Gembira	2.	Mari Bersenam
3.	Tarian Pahlawan	3.	Senamrobik
4.	Tunas Gimnas	4.	Sarkas
5.	Mari Berenang	5.	Pantas Berenang
6.	Mari Bersantai	6.	Santai Ria
7.	Badan Cergas Otak Cerdas	7.	Semangat Membara
8.	Cergas dan Mantap	8.	Larian Cergas
9.	Bersih dan Selamat	9.	Hari yang Ceria
10.	Berkhasiat dan Selamat	10.	Bahaya Menanti
11.	Bantuan Kecemasan	11.	Awas, Berhati-hati

Sumber: Kementerian Pendidikan Malaysia (2017)

Apa yang pasti, kandungan pembelajaran PEERS sejak sekian lamanya sehingga kini menjurus kepada pengetahuan, kemahiran, amalan gaya hidup sihat dan sikap yang positif seperti mengamalkan kesihatan diri, keluarga, masyarakat dan persekitaran (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Bukan itu sahaja, malah kanak-kanak prasekolah turut memperoleh nilai tambah menerusi bimbingan untuk membuat keputusan konstruktif jika berhadapan dengan situasi berisiko, mengenali masyarakat di sekeliling, memahami pemikiran dan perlakuan orang lain serta bijak meramal tindakan yang wajar dalam situasi mencemaskan. Dengan itu, dapatlah disimpulkan bahawa pembelajaran yang dilalui tidak sekadar terhenti dalam kelas semata-mata, sebaliknya amat praktikal untuk diamalkan dalam rutin harian kanak-kanak prasekolah kerana ia dirumus dengan mengambil kira aspek psiko-sosial, sosiobudaya, kerohanian, biologikal dan perkara-perkara asas lain yang saling mempengaruhi serta berkait dengan isu seksualiti (Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat, 2013; Khairul Amri, 2017).

Jadual 1.4: Subunit Pendidikan Kesihatan Tahun 1 dan Tahun 2

Tahun	Unit	Tajuk Unit	Tajuk Subunit
1	9	Bersih dan Selamat	<ul style="list-style-type: none"> • Oh, Tubuhku! • Jangan Sentuh • Selamat atau Tidak? • Awasi Diri • Boleh Bertindak
2	9	Hari yang Ceria	<ul style="list-style-type: none"> • Jaga Diri • Pastikan Selamat • Pentingkan Keselamatan • Kamu Bijak

Sumber: Kementerian Pendidikan Malaysia (2017)

Bagi kanak-kanak prasekolah pula, terdapat enam tunjang yang menjadi domain utama silibus keseluruhan pembelajaran berdasarkan kerangka Dokumen

Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) iaitu: (a) Komunikasi, (b) Kerohanian, Sikap dan Nilai, (c) Kemanusiaan, (d) Keterampilan Diri, (e) Perkembangan Fizikal dan Estetika, serta (f) Sains dan Teknologi. Salah satu daripada enam tunjang terbabit iaitu Perkembangan Fizikal dan Estetika menerusi unit FK 5.0 Pendidikan Kesihatan Reproduktif dan Sosial (PEERS) memfokuskan kepada standard pembelajaran dengan unit-unit pembelajaran seperti yang tertera dalam Jadual 1.5. Oleh hal yang demikian, menerusi kajian ini, pengkaji tekad memilih drama kreatif sebagai medium utama untuk menyampaikan PEERS kepada kanak-kanak prasekolah memandangkan ia sememangnya sangat sesuai digunakan untuk membangunkan kaedah pengajaran bagi apa jua jenis mata pelajaran (Tapio, 2016). Bukan itu sahaja, malah drama kreatif yang turut mampu mengaktifkan seluruh deria kanak-kanak prasekolah telah meningkatkan kefungsiannya dengan baik dalam dua keadaan iaitu sebagai: (a) bahan pembelajaran, dan (b) alat penyampai atau disebut juga sebagai alat bantu pengajaran dan pembelajaran (Suppiah, 2018; Metinnam, Keleşoğlu & Özen, 2014).

Jadual 1.5: Unit-unit tunjang Perkembangan Fizikal dan Estetika

Unit	Perkembangan Fizikal dan Estetika
FK 1.0	Perkembangan Motor Halus
FK 2.0	Perkembangan Motor Kasar
FK 3.0	Kemahiran Manipulasi
FK 4.0	Pergerakan Berirama
FK 5.0	Pendidikan Kesihatan Reproduktif dan Sosial (PEERS)
FK 6.0	Pemakanan

Sumber: Kementerian Pendidikan Malaysia (2016)

Pandangan tersebut dipersetujui oleh Tapio (2016) yang menyifatkan kepentingan drama dalam pengajaran dan pembelajaran di prasekolah sesungguhnya tidak dapat disangkal di mana pengaplikasian drama secara meluas didapati telah mengasah pelbagai kemahiran, keupayaan dan potensi kanak-kanak prasekolah. Antaranya termasuklah kanak-kanak prasekolah mampu mengekspresikan perasaan, meningkatkan kesedaran sosial, menajamkan daya imaginasi, menghasilkan idea-idea baru, melontarkan buah fikiran, bekerjasama dan berdikari. Bukan itu sahaja, malah drama yang begitu sinonim dengan kaedah interaktif juga amat praktikal dijadikan intervensi yang boleh memberi impak positif terhadap sikap dan tingkah laku kanak-kanak prasekolah. Justeru, Pendidikan Kesihatan yang rancak diajar di sekolah rendah dan sekolah menengah difikirkan amat perlu untuk turut diserapkan dalam sesi pengajaran dan pembelajaran di peringkat prasekolah menerusi kaedah pengajaran yang lebih berkesan supaya anak-anak kecil ini juga berpeluang memperoleh pengalaman pembelajaran yang bermakna.

1.3 Pernyataan Masalah

Penderaan seksual kanak-kanak telah pun bertakuk merentas budaya dalam segenap institusi sosial di peringkat global dan menjadi barah yang kian menular dalam kalangan masyarakat Malaysia (Ramabu, 2020; Zhang, Chen & Liu, 2015). Selain menggugat keselamatan dan kehormatan kanak-kanak, ia turut memberi ancaman besar kepada generasi muda pelapis negara (Mohd Salleh, 2017). Nisbah mangsa mengikut jantina iaitu 1:10 bagi kanak-kanak lelaki dan 1:5 bagi kanak-kanak perempuan menunjukkan betapa isu ini bukanlah gejala baru yang muncul secara tiba-tiba, sebaliknya ia telah lama bernanah dan semakin parah (Ananthalakshmi, 2016). Buktinya, sebanyak 7,862 kes penderaan seksual kanak-kanak dilaporkan bagi tahun 2014 sehingga 2016 dengan

jumlah peratusan tertinggi direkodkan menerusi jenayah rogol iaitu 81%, diikuti perlakuan luar tabii 67% dan sumbang mahram 54% (Saroja, 2017). 2,089 kes rogol yang dilaporkan di Johor telah membuktikan bahawa jenayah seksual kanak-kanak adalah sangat kritikal di negeri tersebut. Sabah pula direkodkan sebagai negeri ke dua tertinggi kadar jenayah seksual selepas Johor dengan mencatatkan 263 kes sumbang mahram diikuti Selangor dengan jumlah 235 kes seks luar tabii (Nazura, Hazwan & Fahmy, 2017). Terkini, Polis Diraja Malaysia (Astro Awani, Siaran Langsung dari Parlimen, 2020) mendedahkan bahawa statistik kes pencabulan seksual kanak-kanak yang direkodkan dari Januari 2020 sehingga Jun 2020 mencecah angka 1,721 kes di mana jenayah rogol memonopoli jumlah tertinggi iaitu sebanyak 651 kes, diikuti cabul (344 kes), sumbang mahram (106 kes), seks luar tabii (106 kes) dan selebihnya iaitu lain-lain kes di bawah Akta Kesalahan Seksual terhadap Kanak-Kanak 2017 (Akta 792) mencatatkan 514 kes.

Akan tetapi, memandangkan pencabulan seksual terhadap kanak-kanak kebanyakannya berlaku secara rahsia, maka angka yang menggerunkan ini hanya direkodkan berdasarkan laporan yang diterima di mana jumlah berkenaan tidak termasuk kes-kes yang ditarik semula dan kes-kes yang tidak dilaporkan sehingga menyukarkan pihak polis menjalankan siasatan (Bernama, 2016; Bowman, 2016). Dalam hal ini, isu-isu seperti kelewatan membuat laporan, jangka masa serangan seksual yang telah lama berlaku dan ketiadaan saksi akan mengakibatkan kurangnya keterangan sokongan sekali gus menyebabkan penyiasatan menjadi lemah kerana pertuduhan lanjut gagal dibuat terhadap pelaku (Saroja, 2017). Halvorsen, Solberg dan Stige (2020) mendedahkan bahawa seramai 30% mangsa enggan memberitahu sesiapa manakala 60% hingga 70% mangsa biasanya menyembunyikan kejadian pencabulan sehingga mereka dewasa di mana secara purata mereka akan merahsiakannya selama 17 tahun hingga 21 tahun memandangkan tindakan membongkar perkara sebenar akan menimbulkan konflik

peribadi dan isu perhubungan dengan pelaku terutamanya jika pelaku merupakan penjaga utama dan ahli keluarga mangsa. Kanak-kanak lelaki didapati mengambil jangka masa lebih lama berbanding kanak-kanak perempuan untuk mendedahkan kejadian pencabulan seksual kerana bagi mereka, perkara tersebut akan mengundang ketakutan luar biasa, rasa bersalah yang ekstrem dan membuka aib keluarga secara keterlaluan. Ketakutan mendedahkan aib tersebut berpunca akibat kerisauan: (a) dibunuh oleh pelaku, (b) tidak dipercayai oleh orang-orang sekeliling, (c) diragui pelaku berhubung 'kesetiaan' mangsa terhadapnya, (d) stigma masyarakat, dan (e) pelaku membunuh dirinya sendiri (Halvorsen, Solberg & Stige, 2020). Faktor lain yang dikenal pasti adalah mangsa tidak mengelaskan pengalaman yang ditempuh sebagai pencabulan kerana mereka tidak mengetahui bahawa perlakuan sumbang ke atas mereka adalah salah di sisi undang-undang sekali gus menyebabkan mereka sukar menceritakan semula mahupun memberitahu individu lain secara verbal (Farah, 2019). Bukan itu sahaja, malah kebergantungan kepada pelaku juga menyebabkan mangsa tidak mahu menuding jari kepada pelaku sebaliknya menyalahkan diri sendiri sekali gus memudahkan pelaku mengeksploitasi mangsa sehingga menjadi punca pembongkaran kes pencabulan tertanggung (Muhammad Afham, 2020). Di Hospital Serdang, kanak-kanak yang disyaki menjadi mangsa penderaan seksual akan dibawa ke Pusat Krisis Bersepadu atau *One Stop Crisis Centre* (OSCC) dan dirujuk kepada Kumpulan SCAN (Vinitha, Rohaizah & Faiza Syuhada, 2020).

Peningkatan isu pencabulan seksual kanak-kanak dilihat begitu ketara di Kemboja walaupun laporan mengenai kes tersebut di negara terbabit didapati lebih rendah berbanding statistik bagi kes yang serupa di Amerika Syarikat walhal sistem perlindungan kanak-kanak kebangsaan di Kemboja adalah sangat minimum. Justeru, tidak hairanlah terdapat kes yang dirahsiakan bertahun-tahun lamanya sebelum berjaya dihidu oleh pihak berkuasa. Berhubung situasi itu, McElvaney (2016) dan Halvorsen (2020) mengulas

bahawa adalah lebih baik jika golongan dewasa membantu kanak-kanak mendedahkan kes pencabulan dengan lebih awal agar kecelakaan tersebut tidak berlarutan memandangkan kecenderungan untuk berulangnya kes yang sama daripada pelaku yang sama terhadap mangsa adalah tinggi selagi pencabulan tidak terbongkar.

Dalam hal ini, kajian yang dilaksanakan oleh Ayling, Walsh dan Williams (2020) yang memfokuskan kepada praktik pembuktian merentas pelbagai bidang ilmu bagi menghasilkan sorotan literatur sistematik sebagai metodologi utama kajian telah mensintesis bukti empirikal mengenai faktor-faktor yang mempengaruhi keputusan seseorang individu dewasa terutamanya para pendidik, pengasuh dan pengamal bidang Pendidikan Awal Kanak-Kanak untuk membuat laporan kepada pihak berkuasa apabila terjadinya kes pencabulan seksual terhadap kanak-kanak di bawah jagaan mereka. Antara faktor-faktor itu termasuklah: (a) pengetahuan dan latihan, (b) sikap, (c) pembuktian, dan (d) pengalaman bekerja.

Bagi faktor pertama, didapati bahawa $\frac{1}{3}$ guru Pendidikan Awal Kanak-Kanak yang menjadi peserta kajian memiliki tahap pengetahuan yang sangat cetek mengenai indikator kanak-kanak mangsa cabul selain latihan yang diterima oleh para guru juga tidak mencukupi. Dalam beberapa penulisan lain yang disoroti, data menunjukkan bahawa guru prasekolah di Estonia, Israel, Jordan, Sweden, Taiwan dan Turkey mengakui sememangnya peranan mereka sebagai pelapor kes adalah sangat lemah. Hal ini disandarkan kepada dapatan kajian yang menunjukkan bahawa di Turki, hanya 11% daripada $\frac{1}{4}$ 197 guru prasekolah yang menyertai kajian didapati pernah mengikuti latihan prevensi penderaan kanak-kanak dan cuma 2% guru telah mengikuti latihan khusus berkenaan pencabulan seksual kanak-kanak. Seramai $\frac{1}{3}$ guru daripada keseluruhan sampel pula telah menemui indikator-indikator pengabaian kanak-kanak yang ketara di tempat kerja mereka semasa mengikuti latihan itu. Dalam kajian seumpamanya,

meskipun program latihan disediakan, namun ia dianggap masih belum memadai memandangkan di Amerika Syarikat, guru prasekolah (N¼ 141) bukan sekadar tidak dapat menghuraikan kesalahan seksual kanak-kanak berdasarkan aspek perundangan, malah mereka juga tidak mampu menentukan cara bertindak balas yang wajar terhadap senario penderaan dan pengabaian kanak-kanak secara realistik dek kebergantungan sepenuhnya kepada naluri masing-masing. Kajian di Florida (N¼ 137) pula menunjukkan bahawa guru-guru bukan sahaja berterusan berasa tidak bersedia dan tidak selesa untuk melaporkan kes pencabulan kanak-kanak kepada polis (20%), malah mereka juga tidak pasti tentang syarat wajib yang mesti dipenuhi untuk membuat laporan mengikut protokol undang-undang.

Selain itu, sikap mengambil peduli didapati telah mempengaruhi amalan melaporkan kes pencabulan seksual dalam kajian yang membabitkan guru dan golongan profesional. Sikap yang bersifat multi dimensi itu turut dikonseptualkan sebagai faktor yang bertindak balas dengan emosi, kognitif dan tingkah laku individu. Hal ini dijelaskan menerusi Teori Sikap yang menekankan bahawa perangai manusia boleh berubah mengikut peredaran masa, pengalaman dan latar pendidikan. Terdapat beberapa faktor yang mempengaruhi sikap individu dalam melaporkan kes pencabulan kanak-kanak. Antaranya adalah kebimbangan dihukum secara fizikal, ketidakpastian mengenai status sah laporan kes yang dikemukakan oleh individu bukan berpertalian darah dengan mangsa, kerisauan jika laporan itu akan merosakkan hubungan kekeluargaan dan status profesional individu dalam keluarga tersebut serta perasaan was-was tentang keberkesanan sistem perlindungan kanak-kanak sama ada aduan yang dibuat akan mengundang kemudaratan kepada mangsa atau sebaliknya. Keadaan ini dapat dikaitkan dengan sebuah kajian yang membabitkan guru-guru berpengalaman di Australia (N¼ 444), di mana sikap 47% guru daripada keseluruhan sampel telah dipecahkan kepada: (i) komitmen untuk melaporkan, (ii) keyakinan terhadap sistem perlindungan, dan (iii)

kekhuatiran terhadap akibat atau kesan daripada tindakan membuat laporan kepada pihak polis. Guru-guru didapati memiliki sikap yang positif terhadap tindakan melaporkan. Walau bagaimanapun, apabila keyakinan guru-guru terhadap sistem perlindungan menjadi rendah, maka kekhuatiran mereka terhadap kesan melaporkan dilihat meningkat sekali gus melemahkan komitmen mereka untuk berperanan sebagai pelapor.

Di Malaysia, kajian mengenai sikap guru sekolah rendah (N¹/₄ 653) menunjukkan bahawa guru yang lebih berpengalaman mempunyai tahap kekhuatiran yang lebih rendah berbanding guru baru dan guru yang kurang pengalaman mengajar. Dengan itu, jelaslah bahawa perkembangan dan peningkatan pengalaman guru berupaya merangsang refleksi kritikal bagi menggalakkan guru-guru lain mencabar kapasiti profesional mereka untuk 'menekan' pihak-pihak berwajib yang bertanggungjawab dalam hal-hal berkaitan pembelaan dan perlindungan kanak-kanak.

Faktor berikutnya ialah pembuktian yang dilaporkan di mana kuat atau lemahnya sesuatu bahan bukti rasmi amat bergantung kepada kecurigaan munasabah si pelapor. Di Queensland misalnya, pelapor mestilah berupaya menggambarkan dengan jelas tentang keadaan kanak-kanak yang telah menderita, sedang menderita atau berada dalam keadaan berisiko serta mudarat. Akan tetapi, keperluan pembuktian sebegini ternyata hanya melengahkan keadilan untuk mangsa dan sememangnya menyimpang daripada objektif asal penubuhan undang-undang dan akta kanak-kanak.

Faktor seterusnya iaitu pengalaman guru dilihat turut berkorelasi secara positif dengan frekuensi pelaporan kes pencabulan seksual kanak-kanak. Dalam sebuah kajian di Amerika Syarikat yang membabitkan guru Pendidikan Khas dengan pelbagai latar belakang etnik, di dapati bahawa guru yang lebih lama berkhidmat mempunyai kecenderungan yang lebih tinggi untuk melaporkan kes pencabulan seksual kanak-kanak kepada pihak berkuasa berbanding guru yang masih lagi setahun jagung dalam

perkhidmatan. Begitu juga halnya di Australia, 47% guru sekolah rendah (N¼ 470) yang baru bertugas selama lima tahun memilih untuk tidak membuat laporan jika mereka terhidu kes sedemikian. Sementara itu, guru dengan tempoh pengalaman mengajar selama enam hingga 15 tahun pula mencatatkan kadar tiga kali ganda lebih tinggi untuk membuat laporan manakala guru senior dengan tempoh pengalaman di sekolah lebih daripada 16 tahun merekodkan kadar sembilan kali lebih tinggi untuk melaporkan kes pencabulan kanak-kanak kepada pihak berkuasa. Namun begitu, hasil kajian tersebut didapati tidak selari dengan dapatan kajian di Palestin (N¼ 225) di mana guru yang mempunyai lebih lama tempoh pengalaman mengajar dilihat lebih cenderung menyembunyikan kes pencabulan seksual. Faktor-faktor yang telah dinyatakan di atas boleh dikaitkan dengan bilangan kes pencabulan seksual kanak-kanak yang amat tinggi di Thailand memandangkan negara berkenaan turut dikesan sebagai lokasi penghantaran terbesar bagi bahan-bahan pornografi kanak-kanak sehinggakan kerajaan Thailand enggan mendedahkan statistik sebenar kes penderaan seksual kanak-kanak di tempat mereka (Ananthalakshmi, 2016). Keadaan tersebut jelas menunjukkan betapa kita sebagai rakyat Malaysia yang prihatin seharusnya berasa gerun dan menjadikannya sebagai iktibar agar negara berdaulat yang kita cintai ini bebas daripada pedofilia yang merosakkan tamadun bangsa serta merendahkan martabat manusia.

Hakikatnya, masyarakat hari ini bagaikan hilang pertimbangan dan kewarasan apabila darah daging sendiri dicabul dan diliwat. Keadaan yang sungguh merunsingkan ini ternyata bertambah kritikal apabila statistik yang dikeluarkan oleh Polis Diraja Malaysia menunjukkan bahawa 89% pelaku terdiri daripada ahli keluarga mangsa sendiri iaitu ayah kandung, ayah tiri, abang kandung dan abang tiri manakala hanya 5% pelaku terdiri daripada orang asing dan selebihnya adalah mereka yang dikenali mangsa seperti kekasih, rakan, jiran, pengasuh, guru, pengawal keselamatan, pemandu bas dan biarawan (Saroja, 2017; Ananthalakshmi, 2016; Zaain, 2016).

Jadual 1.6: Kes pencabulan seksual terkini tahun 2019 dan 2020 di Malaysia berdasarkan artikel akhbar tempatan dan berita semasa

	Tajuk Artikel Akhbar / Berita	Tarikh	Mangsa	Pelaku
1.	Penjual sate nafi 25 pertuduhan amang seksual, rogol anak saudara	27 Julai 2021	Anak saudara perempuan; 15 tahun	Bapa saudara; 39 tahun (Pembekal sate)
2.	'Ratah' anak kandung ketika PKP	12 Julai 2021	Kanak-kanak perempuan; Lapan tahun	Bapa kandung; 47 tahun (Buruh)
3.	Tukang kebun didakwa rogol dan cabul anak tiri	21 Jun 2021	Kanak-kanak perempuan; 12 tahun	Bapa tiri; 58 tahun (Tukang kebun)
4.	Rogol anak saudara: Penganggur dipenjara 18 tahun, 6 sebatan	27 Mei 2021	Kanak-kanak perempuan; Tujuh tahun	Bapa saudara; 39 tahun (Penganggur)
5.	Bayi sembilan bulan maut diliwat suami pengasuh	11 Mei 2021	Bayi lelaki; Sembilan bulan	Suami pengasuh; 36 tahun (Penagih dadah)
6.	Bapa tidak mengaku bersalah cabul anak berusia lima tahun	3 Mei 2021	Kanak-kanak perempuan; Lima tahun	Bapa kandung; 37 tahun (Buruh)
7.	Bapa didakwa cabul anak kandung	12 April 2021	Kanak-kanak perempuan; 13 tahun	Bapa kandung; 43 tahun
8.	Remaja didakwa laku amang seksual terhadap kanak-kanak	24 Mac 2021	Kanak-kanak perempuan; 10 tahun	Lelaki tidak dikenali; 15 tahun
9.	Lima tukang kebun, seorang penganggur didakwa rogol, amang seksual remaja	9 Mac 2021	Kanak-kanak perempuan; 13 tahun	Rakan baru; 19-59 tahun (Tukang kebun, penganggur)
10.	Lelaki bakal didakwa 67 pertuduhan kes rogol anak kandung, rakan mangsa	23 Februari 2021	Kanak-kanak perempuan; 14 tahun	Bapa kandung; 42 tahun (Peniaga air tebu)
11.	Lelaki rogol anak saudara ditahan	13 Februari 2021	Kanak-kanak perempuan; 14 tahun	Bapa saudara; 41 tahun

12.	Peniaga pasar malam didakwa rogol anak tiri	8 Februari 2021	Kanak-kanak perempuan; 13 tahun	Bapa tiri; 49 tahun (Peniaga pasar malam)
13.	Datuk cabul cucu tiri dipenjara 8 tahun, 4 sebatan	21 Disember 2020	Kanak-kanak perempuan; Lapan tahun	Datuk tiri; 59 tahun (Pengawal keselamatan)
14.	Kanak-kanak dirogol selepas diumpan gula-gula	27 November 2020	Kanak-kanak perempuan; Lapan tahun	Lelaki tidak dikenali; 25 tahun
15.	Suami pengasuh cabul kanak-kanak	21 November 2020	Kanak-kanak perempuan; Sembilan tahun	Suami pengasuh; 45 tahun
16.	Polis tahan bapa liwat anak lelaki	13 November 2020	Kanak-kanak lelaki; 12 tahun	Bapa kandung; 34 tahun (Peniaga kedai runcit)
17.	Kanak-kanak 12 tahun dirogol tiga lelaki	12 November 2020	Kanak-kanak perempuan; 12 tahun	Jiran; Umur tidak dinyatakan
18.	Ahli perniagaan didakwa rogol, lakukan kesalahan seksual terhadap anak kandung	10 November 2020	Kanak-kanak perempuan; 15 tahun	Bapa kandung; 42 tahun (Ahli perniagaan)
19.	Polis tahan lelaki rogol anak berusia 16 tahun	6 November 2020	Kanak-kanak perempuan; 16 tahun	Bapa kandung; 42 tahun (Pengusaha servis cuci pejabat)
20.	Bapa didakwa rogol anak tiri 12 tahun	28 Oktober 2020	Kanak-kanak perempuan; 12 tahun	Bapa tiri; 29 tahun
21.	Dua penyamar polis ditahan samun, raba pelajar	10 Oktober 2020	Kanak-kanak perempuan; 15 tahun	Warga Bangladesh; 25, 44 tahun
22.	Rogol kanak-kanak, bapa saudara ditahan, abang ipar diburu	8 Oktober 2020	Kanak-kanak perempuan; 11 tahun	Bapa saudara, abang ipar; 40, 31 tahun
23.	Dipenjara 13 tahun, 6 sebatan rogol anak saudara	6 Oktober 2020	Kanak-kanak perempuan; Enam tahun	Bapa saudara; 48 tahun (Pesara tentera)
24.	Kanak-kanak lima tahun jadi mangsa seksual jiran	22 September 2020	Kanak-kanak perempuan; Lima tahun	Jiran; 18 tahun

25.	Remaja 16 tahun rogol adik kandung Tingkatan 3	20 Ogos 2020	Kanak-kanak perempuan; 15 tahun	Abang kandung; 16 tahun
26.	Bertaubatlah pakcik	20 Julai 2020	Kanak-kanak perempuan; Lapan tahun	Lelaki tidak dikenali; 70 tahun (Nelayan)
27.	Bakal pengantin didakwa rogol adik kandung	14 Julai 2020	Kanak-kanak perempuan; 11 tahun	Abang kandung; 26 tahun
28.	Tukang kebun ditahan, ceroboh asrama perempuan	5 Julai 2020	Kanak-kanak perempuan; 17 tahun	Tukang kebun sekolah; 32 tahun
29.	Tukang kebun didakwa lakukan amang seksual terhadap budak	7 Jun 2020	Kanak-kanak perempuan; Lapan tahun	Bapa saudara; 53 tahun (Tukang kebun)
30.	Pencabul kanak-kanak dipenjara 5 tahun	2 Jun 2020	Kanak-kanak perempuan; Tujuh tahun	Lelaki tidak dikenali; 62 tahun
31.	Rogol anak kandung 23 kali, pemandu lori didakwa	29 April 2020	Kanak-kanak perempuan; 16 tahun	Bapa kandung; 52 tahun (Pemandu lori)
32.	Polis tahan jiran liwat kanak-kanak lelaki lebih 20 kali	20 April 2020	Kanak-kanak lelaki; Lapan tahun	Jiran; 57 tahun (Penganggur)
33.	Tak mengaku rogol, cabul adik ipar	30 Mac 2021	Kanak-kanak perempuan; 11 tahun	Abang ipar; 19 tahun (Buruh ladang)
34.	Pekerja pelantar minyak didakwa rogol anak saudara	10 Mac 2020	Kanak-kanak perempuan; 15 tahun	Bapa saudara; 38 tahun (Pekerja pelantar minyak)
35.	Bapa cabul, liwat anak usia 3 tahun	3 Mac 2020	Kanak-kanak perempuan; Tiga tahun	Bapa; 25 tahun
36.	Bapa OKU didakwa raba, liwat anak	24 Januari 2020	Kanak-kanak perempuan; 17 tahun	Bapa kandung OKU; 43 tahun

37.	'Pak guard' didakwa 80 pertuduhan rogol anak kekasih	21 Januari 2020	Kanak-kanak perempuan; 13 tahun	Kekasih ibu; 37 tahun
38.	Budak 8 tahun kena cabul bapa saudara pengasuh	11 Januari 2020	Kanak-kanak perempuan; Lapan tahun	Bapa saudara pengasuh; 54 tahun (Buruh)
39.	Warga emas dipenjara empat tahun cabul kanak-kanak	7 Januari 2020	Kanak-kanak perempuan; 12 tahun	Rakan ayah; 63 tahun
40.	Bapa lima anak didakwa amang seksual budak di tandas surau.	30 Disember 2019	Kanak-kanak perempuan; Sembilan tahun	Lelaki tidak dikenali; 31 tahun (Kelindan lori)
41.	Penganggur tidak mengaku cabul kanak-kanak	27 Disember 2019	Kanak-kanak perempuan; Lapan tahun	Lelaki tidak dikenali; 32 tahun (Penganggur)
42.	Peniaga didakwa rogol, amang seksual anak saudara	16 Disember 2019	Kanak-kanak perempuan; 13 tahun	Bapa saudara; 23 tahun (Peniaga)
43.	Lelaki berdepan 105 pertuduhan rogol, liwat anak kandung	8 Disember 2019	Kanak-kanak perempuan; 15 tahun	Bapa kandung; 46 tahun (Buruh)
44.	Bapa dituduh rogol anak berusia 13 tahun diarah bela diri	19 November 2019	Kanak-kanak perempuan; 13 tahun	Bapa kandung; 39 tahun (Buruh)
45.	Pelajar IPT didakwa cabul kanak-kanak	5 November 2019	Kanak-kanak perempuan; Tujuh tahun	Pelajar IPT; 21 tahun
46.	Bapa durjana didakwa rogol, cabul dan rakam gambar bogel anak tiri	11 Oktober 2019	Kanak-kanak perempuan; 15 tahun	Bapa tiri; 36 tahun (Nelayan)
47.	Kena cekup, cabul kanak-kanak 8 tahun	10 Oktober 2019	Kanak-kanak perempuan; Lapan tahun	Rakan ibu; 30 tahun (Pencuci hotel bajet)

48.	Ketua tenaga pengajar didakwa cuba liwat, cabul pelajar	8 Oktober 2019	Kanak-kanak lelaki; 14 tahun	Ustaz; 25 tahun
49.	Cucuk mata lelaki gila seks dengan batang aiskrim	1 Oktober 2019	Kanak-kanak perempuan; 11 tahun	Lelaki tidak dikenali; Umur tidak dinyatakan (Pemandu kereta sapu)
50.	Mekanik lakukan amang seksual terhadap anak tiri	13 September 2019	Kanak-kanak perempuan; 14 tahun	Bapa tiri; 34 tahun
51.	Pelayan restoran ditahan selepas suruh budak 7 tahun sentuh kemaluan	10 Ogos 2019	Kanak-kanak lelaki; Tujuh tahun	Lelaki tidak dikenali; 23 tahun (Pelayan restoran)
52.	Kanak-kanak dicabul di pasar raya, lelaki durjana diburu polis	14 Julai 2019	Kanak-kanak perempuan; Sembilan tahun	Lelaki tidak dikenali; Umur tidak dinyatakan (Buruh)
53.	Bapa ratah anak hingga hamil	13 Julai 2019	Kanak-kanak perempuan; 16 tahun	Bapa kandung; 51 tahun
54.	Polis tahan warga emas disyaki cabul kanak-kanak	10 Julai 2019	Kanak-kanak perempuan; 12 tahun	Pemandu lori; 65 tahun
55.	Pelajar mengaku tidak bersalah rogol rakan sekolah	9 Julai 2019	Kanak-kanak perempuan; 17 tahun	Rakan sekolah; 17 tahun
56.	Padah sentuh 'anu' remaja lelaki	1 Julai 2019	Kanak-kanak lelaki; 13 tahun	Warga Myanmar; 20 tahun (Pengawal keselamatan)
57.	Remaja dirogol dalam semak tepi pantai	28 Jun 2019	Kanak-kanak perempuan; 14 tahun	Rakan; 15 tahun
58.	Warga emas ditahan disyaki cabul, rogol anak angkat	23 Mei 2019	Kanak-kanak perempuan; 17 tahun	Bapa angkat; 65 tahun
59.	Remaja mengaku rogol budak 5 tahun	23 Mei 2019	Kanak-kanak perempuan; Lima tahun	Anak pengasuh; 16 tahun

60.	Rogol anak saudara lembam, pemotong rumput dijel 30 tahun	21 Mei 2019	Kanak-kanak perempuan; 14 tahun	Bapa saudara; 41 tahun (Pemotong rumput)
61.	Si pedofilia umpan hadiah	3 Mei 2019	Kanak-kanak perempuan; 8 tahun	Rakan ibu; 59 tahun
62.	Suami pengasuh ditahan kes cabul budak	4 April 2019	Kanak-kanak perempuan; 4 tahun	Suami pengasuh; 40 tahun
63.	Dicabul pakcik sendiri	25 Mac 2019	Kanak-kanak perempuan; 13 tahun	Bapa saudara; 27 tahun (Penagih dadah)

Sumber: Diyanatul Atiqah (2021); Nor Fazlina (2021); Khairul (2021); Ruwaida (2021); Zaain (2021); Nur Fazlizai (2021); Asliza (2021); Nurul Hidayah (2021); Safeek (2020); Juwan (2020); Nor Azizah (2020); Noor Hidayah (2020); Shuhada (2020); Farah Marshita (2020); Siti Rohaizah (2020); Zatul Iffah (2020); Muhafandi (2020); Faris (2020); Muhaamad Hafis (2020); Siti Zubaidah (2020); Recqueal (2020); Tuan Buqhairah (2020); Mohamed Farid (2020); Amir (2020); Rubiah (2020); Hafizah (2020); Norizuan (2020); Siti Zubaidah (2019); Nurul Fhatihah (2019); Norzamira (2019); Zatul Iffah (2019); Rubiah (2019); Mohd Aizat (2019); Recqueal (2019); Noor Ainon (2019); Melvin (2019); Nor Farhana (2019); Farik (2019); Mohd Sabran (2019); Abnor Hamizam (2019); Mohd Hafizee (2019)

Hal ini dapat dibuktikan menerusi Jadual 1.6 di mana akhbar-akhbar tempatan dan berita-berita semasa melaporkan bahawa daripada 63 kes pencabulan seksual terkini yang dihebahkan dalam media massa, hanya 10 kes membabitkan pelaku yang tidak dikenali mangsa dengan mangsa termuda berumur sembilan bulan. Berdasarkan Akta 611 di bawah Akta Kanak-Kanak 2001 yang mentakrifkan kanak-kanak sebagai individu di bawah umur 18 tahun (Pesuruhjaya Penyemak Undang-Undang Malaysia, 2006), maka ternyata bahawa purata umur kanak-kanak yang menjadi mangsa pedofilia terbaru sepanjang Mac 2019 hingga Julai 2021 adalah 10 tahun.

Fox (2017) menyifatkan bahawa pedofilia yang terdiri daripada kalangan remaja berpotensi melakukan jenayah pencabulan seksual sebanyak 380 kali sepanjang hidupnya jika tidak dirawat. Menurut Gekoski, Davidson dan Horvath (2016), pencabulan seksual boleh terjadi dalam keluarga daripada semua latar sosio ekonomi, etnik dan agama di mana keluarga yang pincang sebegini dilabel sebagai keluarga tidak berfungsi, huru-hara dan terganggu. Di Jerusalem, Israel dan Montgomery County, Pennsylvania, pencabulan seksual yang dilakukan oleh abang terhadap adik kandung sendiri dinamakan sebagai pencabulan seksual adik-beradik (Tenera, Newman & Yates, 2019). Dalam budaya masyarakat Khmer di Kemboja pula, ayah kandung yang tergamak menoda anak sendiri digelar sebagai *tiracchana* iaitu 'binatang yang mendiami neraka'. Dalam pepatah Melayu, 'haruan makan anak' dan 'harapkan pegar, pegar makan padi' adalah bidalan yang paling tepat ditujukan kepada golongan durjana tersebut. Kewujudan pepatah Melayu terbabit sejak berabad yang lalu menggambarkan betapa pedofilia telah muncul sejak sekian lamanya dalam masyarakat dan mangsa biasanya mengenali individu yang melakukan onar ke atas mereka.

Di Australia, situasinya adalah hampir sama dengan Malaysia di mana golongan pelaku juga dimonopoli oleh individu yang dikenali mangsa seperti jiran, rakan sebaya dan rakan

ahli keluarga (McKibbin & Humphreys, 2020) manakala status pelaku di England turut 'disandang' oleh kaum perempuan yang bergelar ibu (Gekoski, Davidson & Horvath, 2016). Sementara itu, di Botswana, Afrika, kanak-kanak lelaki mencabul kanak-kanak lelaki lain merupakan suatu fenomena baru yang mengalami peningkatan kes saban tahun (Ramabu, 2020). Lebih mengejutkan, kanak-kanak lelaki di Botswana, Afrika telah pun menghidu ganja seawal usia 11 tahun manakala kanak-kanak perempuan berusia 11 hingga 14 tahun telah pun melahirkan zuriat kandung. Bukan itu sahaja, malah ibu bapa turut menjadikan anak masing-masing sebagai sumber pendapatan menerusi pelacuran, tidak menghantar anak-anak ke sekolah, tidak menghiraukan anak-anak yang telah diperkosa, tidak melaporkan kes pencabulan kepada pihak berkuasa, menjadikan perkahwinan kanak-kanak sebagai budaya dan menentukan calon suami kepada bayi yang baru dilahirkan. Walau bagaimanapun, kes pencabulan seksual di Amerika Syarikat mengalami penurunan sekitar tahun 1992 sehingga 2010 disebabkan beberapa faktor seperti peningkatan intervensi sosial, kekerapan laporan kepada pihak berkuasa, penambahan kuota pengambilan penganggur dalam agensi-agensi pekerjaan dan pengawalan kadar ponteng sekolah (Fallon, 2019).

Terdapat beberapa kategori ibu dalam keluarga sumbang mahram yang dilabel sebagai wanita yang gagal menjalankan tugas domestik sosial mereka sebagai seorang ibu dan isteri iaitu pasif, pendendam dan psikotik iaitu terencat akal. Ke tiga-tiga kategori ibu ini amat bergantung kepada individu lain dalam aspek kewangan, keselamatan dan emosi. Walau bagaimanapun, terdapat juga ibu berkerjaya dan bergaji tinggi yang menghadapi isu sumbang mahram dalam keluarganya kerana ibu itu tinggal berjauhan dengan anak-anak (Azzopardi, Alaggia & Fallon, 2018).

Seperkara lagi fakta yang merisaukan adalah perbuatan tidak senonoh tersebut kerap dilakukan di dalam rumah yang didiami mangsa. Hal ini secara tidak langsung

menggambarkan kepincangan institusi kekeluargaan di Malaysia kerana rumah yang sepatutnya menjadi tempat paling selamat untuk anak-anak kecil berlindung dan berteduh, ternyata menjadi lubang pedofilia melampiaskan syahwat. Pedofilia merupakan gelaran bagi golongan yang berkeinginan mengadakan hubungan seks dengan kanak-kanak manakala hebefilia adalah istilah bagi pelaku yang menyasarkan individu akil baligh sebagai mangsa terutamanya remaja (Maddan & Pazzani, 2017).

Pedofilia terbahagi kepada tiga jenis iaitu obsesif, regresif dan agresif. Pedofilia obsesif merupakan pelaku yang tidak berupaya membina perhubungan dengan mangsa dalam apa jua fasa percubaannya untuk memperdaya mangsa sehingga perkara tersebut mengganggu fikirannya. Justeru, pelaku akan mencari jalan untuk mendekati mangsa dengan cara mendapatkan pekerjaan yang membolehkannya sering dikelilingi kanak-kanak. Hal ini kerana pelaku sangat berkeinginan untuk menyentuh dan menghidu bau kanak-kanak tanpa penetrasi (Maddan & Pazzani, 2017). Memandangkan mangsa dan ibu bapa mangsa biasanya mengenali pelaku, maka pelaku akan memulakan pencabulan seksual terhadap mangsa setelah ibu bapa mangsa sendiri memberikan sepenuh kepercayaan terhadap pelaku untuk menjaga serta mendampingi mangsa.

Pedofilia regresif adalah pelaku yang mempunyai ciri-ciri yang hampir sama dengan pedofilia obsesif di mana pelaku tidak berhajat untuk melakukan penetrasi terhadap mangsa. Pelaku regresif mempunyai perhubungan sosial normal dengan rakan-rakannya dan turut mempunyai pengalaman menjalinkan perhubungan heteroseksual. Pelaku regresif mula mencipta masalah apabila menginjak ke alam dewasa kerana mereka diselubungi perasaan keupayaan seksualiti yang lemah sebagai seorang lelaki terutamanya jika kekasih atau isterinya curang. Akibatnya, pelaku akan mendekati kanak-kanak perempuan yang tidak dikenali untuk menjalinkan perhubungan (Maddan & Pazzani, 2017).

Pedofilia agresif merujuk kepada pelaku yang menyasarkan kanak-kanak lelaki sebagai mangsa dan menyerang mangsa dengan kejam di mana mereka biasanya akan melakukan penetrasi ke dalam dubur mangsa sama ada menggunakan objek atau zakar. Keghairahan memuncak apabila penetrasi dilakukan dengan lebih agresif selain pelaku turut bermasturbasi untuk mencapai orgasme (Maddan & Pazzani, 2017).

Dalam hal ini, McElvaney (2016) dan Posch dan Bieneck (2016) menghuraikan bahawa pelaku di bawah kategori apa jua sekali pun, mereka selayaknya menerima hukuman yang setimpal mengikut undang-undang di negara masing-masing sekiranya mereka melakukan pencabulan dengan sentuhan fizikal atau tanpa sentuhan fizikal terhadap kanak-kanak seperti berikut: (a) menunjukkan organ seksual kepada kanak-kanak, (b) melakukan aktiviti seks di hadapan kanak-kanak, (c) menyentuh vagina, dubur atau buah dada kanak-kanak, (d) meminta kanak-kanak merangsang zakar pelaku dengan sentuhan tangan atau secara oral, (e) melakukan masturbasi dengan kehadiran kanak-kanak atau penglibatan kanak-kanak, (f) melakukan penetrasi ke dalam vagina, dubur atau mulut kanak-kanak dengan menggunakan objek, lidah, zakar atau jari, dan (g) menunjukkan bahan lucah kepada kanak-kanak sama ada berbentuk rakaman video atau foto. Bukan itu sahaja, malah cubaan membina perhubungan emosi dengan kanak-kanak dengan niat untuk melakukan seks terhadap mereka juga dikategorikan sebagai pencabulan seksual.

Biasanya, pelaku memberi upah kepada mangsa atau mengugut mangsa supaya merahsiakan kejadian pencabulan daripada diketahui orang lain bagi menutup malu. Terdapat juga pelaku ekstrem yang akan membunuh mangsa bertujuan menghapuskan bukti (Nizam, 2012). Sejujurnya, perlakuan sedemikian tidak boleh diterima akal yang waras namun hakikatnya inilah realiti yang benar-benar berlaku dalam era serba canggih dan moden masa kini. Kewujudan penyakit pandemik sosial yang kian berleluasa ini seolah-olah disedari hanya setelah terbongkarnya kegiatan Richard Huckle yang

menjadikan ratusan anak-anak kecil seawal umur enam bulan di sekitar Kuala Lumpur sebagai mangsa kerakusan nafsu (Vaughan, 2016). Ironinya, situasi berkenaan umpama sampai ke titik kemuncak dan menggegarkan seluruh Malaysia apabila banyak pihak terkesan dengan insiden tidak berperikemanusiaan tersebut di samping ibu bapa mula dihantui kebimbangan akan keselamatan anak-anak. Siren amaran terbabit menandakan bahawa anak-anak kita tidak lagi berada dalam persekitaran yang selamat meskipun Richard Huckle telah dijatuhkan hukuman penjara selama 23 tahun 242 hari atas 71 pertuduhan kesalahan seksual kanak-kanak yang dilakukannya (Ananthalakshmi, 2017). Hal ini kerana golongan pedofilia seperti Richard Huckle sememangnya terdapat di mana-mana dan sukar dikesan dek perlakuan mereka yang normal seperti manusia biasa serta tidak menunjukkan sebarang permasalahan psiko-seksual secara terang-terangan (Farah, 2019 & Raja Intan Diana, 2015).



Penangkapan Richard Huckle di lapangan terbang Gatwick, London dan penutupan laman web lucah *True Love Zone (TLZ)* yang dikendalikannya bersama Shannon McCooles turut membongkar perspektif pencabulan seksual dari sudut pandang individu yang bergelar pedofilia (Ananthalakshmi, 2016; Vaughan, 2016). Golongan pedofilia terutamanya mereka yang datang dari negara Barat melihat bahawa kanak-kanak dalam kalangan keluarga miskin di Asia Tenggara khususnya Malaysia dan Kemboja amat mudah didampangi kerana kehidupan mereka tidak terurus dan tidak begitu diambil peduli oleh ahli keluarga masing-masing (Vaughan, 2016). Fakta terbabit didapati selari dengan kajian Klimley, Carpinteri dan Van Hasselt (2018) yang mendedahkan bahawa majoriti kanak-kanak yang menjadi mangsa pedofilia merupakan mereka yang lari dari rumah, dibuang keluarga, tinggal dengan ibu atau bapa yang berpendapatan rendah dan telah bercerai. Bukan itu sahaja, malah faktor-faktor lain seperti kanak-kanak dengan latar belakang status kaum minoriti yang tinggal di pedalaman dan mempunyai tahap pendidikan yang rendah turut menjerumuskan mereka sebagai individu yang berisiko

tinggi menjadi mangsa pedofilia. Kekurangan ini dijadikan peluang keemasan untuk mendapatkan kepercayaan daripada ibu bapa mangsa dengan menawarkan bantuan dari segi khidmat sosial, ilmu, kepakarandan wang ringgit. Kehadiran Richard Huckle yang memperkenalkan dirinya sebagai guru fotografi telah diterima baik oleh masyarakat setempat sekali gus membolehkannya tinggal bersama komuniti terbabit dan menyertai aktiviti-aktiviti kemasyarakatan yang dianjurkan seperti hari sukan, sambutan perayaan serta upacara keagamaan (Ananthalakshmi, 2017). Golongan pedofilia sememangnya begitu komited, bersungguh, berkemahiran memanipulasi dan mempunyai perancangan tersusun sehingga berupaya membina hubungan baik dengan ahli keluarga mangsa sekali gus memperoleh akses untuk mendekati kanak-kanak dengan amat mudah. Agenda Richard Huckel bertambah lancar apabila ibu bapa mangsa sedikit pun tidak meragui kebaikannya, bahkan meletakkan sepenuh kepercayaan di bahunya sehingga sanggup membiarkan anak kecil mereka yang baru berusia tiga tahun bersamanya sepanjang hari. Malahan sehingga kini, ibu bapa mangsa masih menafikan perbuatan Richard Huckle, jauh sekali melaporkan kes sedemikian ke muka pengadilan meskipun helahnya mengeksploitasi kanak-kanak sejak Mac 2006 berjaya dibongkar oleh pihak berkuasa (Ananthalakshmi, 2017; Vaughan, 2016). Dalam hal ini, dari aspek psikologi, McElvaney (2016) berpendapat bahawa ibu bapa mangsa sebenarnya tidak dapat menerima hakikat bahawa anak mereka telah dicabul. Keadaan tersebut secara tidak langsung membuktikan betapa kesedaran mengenai penderaan seksual yang terhad telah mengakibatkan ibu bapa mangsa menafikan realiti yang terjadi. Apa yang lebih menyedihkan, ada di antara ibu bapa mangsa yang tidak tahu sama sekali bahawa anak mereka telah pun dicabul oleh warga Britain berkenaan (Ananthalakshmi, 2017).

Isu yang sama melanda Kemboja apabila stigma masyarakat mendahului norma, nilai dan kewarasan akal sehinggakan ibu bapa mangsa mengelak daripada menggunakan istilah 'cabul' demi memelihara maruah keluarga. Mereka menggantikan istilah tersebut dengan

frasa ‘isu memalukan berkaitan bahagian sulit tubuh badan’ kerana mereka juga percaya bahawa nasib malang atau *kruah* akan berterusan menimpa mereka dan anak-anak jika ‘cabul’ disebut berulang kali. Keadaan ini secara tidak langsung memperlihatkan betapa pandangan masyarakat terhadap isu pencabulan seksual dicorakkan oleh fahaman, kepercayaan dan adat yang dipegang. Maddan dan Pazzani (2017) menjelaskan bahawa pelaku yang menjadikan kanak-kanak berumur enam tahun ke bawah sebagai mangsa biasanya tidak menghiraukan aspek jantina. Dengan kata lain, pelaku berkenaan akan ‘menyapu licin’ kanak-kanak, tidak kira lelaki mahupun perempuan. Hal ini berbeza dengan pelaku yang menjadikan kanak-kanak berumur tujuh tahun ke atas sebagai mangsa di mana mereka akan memilih jantina tertentu yang diingini. Bukan itu sahaja, malah Polis Diraja Malaysia turut mendedahkan bahawa pelaku yang terdiri daripada orang asing iaitu orang luar yang bukan ahli keluarga mangsa begitu licik melakukan tipu daya menerusi pelbagai aplikasi media sosial seperti WeChat, WhatsApp, Facebook dan sebagainya (Saroja, 2017). Jadual 1.7 membongkar statistik kes jenayah seksual kanak-kanak di Malaysia yang dilaporkan mengikut jenis penggunaan aplikasi media sosial bagi dua tahun berturut-turut iaitu 2015 dan 2016.

Jadual 1.7: Bilangan kes pencabulan seksual kanak-kanak berdasarkan tahun dan jenis aplikasi media sosial sebagai modus operandi pelaku

Tahun	Aplikasi					
	WeChat	WhatsApp	Facebook	BeeTalk	Tinder	Instagram
						
2016	124	31	23	3	1	1
2015	138	6	35	5	0	0

Sumber: Saroja (2017)

Berbeza dengan Richard Huckle yang ‘mengidam’ kanak-kanak daripada komuniti India berkeluarga miskin, pelaku yang menggunakan modus operandi di atas menasaskan kelompok kanak-kanak daripada pelbagai latar belakang keluarga, pendidikan, bangsa,

status ekonomi dan jantina (Ananthalakshmi, 2016; Vaughan, 2016). Dalam kebanyakan kes jenayah seksual siber pornografi pula, majoriti mangsa mengenali pelaku yang merakamkan foto atau video mangsa tanpa pakaian (Meydan, Walsh & Wolak, 2018). Pelaku juga rata-rata memiliki sejumlah koleksi foto kanak-kanak perempuan dipenetrasi di mana usia mangsa biasanya dikenal pasti antara enam hingga 12 tahun jika tiada payudara mahupun bulu ari-ari dikesan menerusi foto terbabit. Dalam hal ini, pakar forensik komputer terlatih yang mahir dengan teknologi cip perkomputeran amat diperlukan untuk mengumpulkan bukti-bukti digital dengan cara menjejak rekod pencarian atas talian, mengenal pasti masa dan tempat kejadian berlaku menerusi foto-foto pornografi, mengesan fail internet sementara, mengesahkan kanak-kanak di dalam foto-foto pornografi adalah mangsa sebenar dan membuktikan sama ada foto-foto pornografi yang dijumpai dalam komputer dan cip mikro merupakan kesan serangan virus mahupun dimuat turun dengan sengaja memandangkan pelbagai alasan diberikan oleh pelaku apabila mereka diberkas seperti mereka mengalami gangguan mental, ketagihan, foto-foto tersebut dimuat turun oleh individu lain yang mengakses komputer yang sama, foto-foto tersebut dimuat turun untuk tujuan penyelidikan dan ada juga pelaku menafikan sekeras-kerasnya bahawa foto-foto yang dimuat turun adalah foto lucah kanak-kanak.

Memandangkan pelaku merasakan bahawa perbuatan mereka adalah tidak salah dari segi moral dan undang-undang, maka tidak hairanlah mereka tidak mengendahkan kesan psikologi negatif yang bakal ditanggung oleh mangsa seperti mangsa berasa malu yang teramat sangat, serba salah yang melampau, trauma dengan sesi fotografi dan sentiasa dihantui kerisauan jika rakan-rakan, keluarga atau sesiapa sahaja yang mengenali mereka melihat foto-foto lucah tersebut (Meydan, Walsh & Wolak, 2018). Dalam hal ini, pengaruh pornografi didapati sangat mengerikan kerana di Kemboja, ramai kanak-kanak lelaki meniru aksi pornografi sehingga mereka beranggapan bahawa perbuatan mencabul kanak-kanak perempuan adalah tidak salah memandangkan perlakuan tersebut

disebarkan dengan meluas dan mudah diakses menerusi internet. Di United Kingdom, 20% kanak-kanak berumur antara 11 hingga 16 tahun dilaporkan pernah melihat imej seksual menerusi internet secara tidak sengaja manakala pencarian imej pornografi dengan sengaja didapati amat tinggi dalam kalangan lelaki muda (Yar, 2019). Di peringkat global, usaha pemantauan yang dilakukan menerusi analisis terhadap material internet oleh pengkalan data Eksploitasi Pencabulan Seksual Antarabangsa mendapati bahawa 19,400 mangsa dan 8,900 pemangsa menghuni alam maya siber seantero dunia (Simon, Luetzow & Conte, 2020).

Maddan dan Pazzani (2017) turut menerangkan bahawa pelaku yang menggunakan saluran internet untuk mencari mangsa dikategorikan kepada dua jenis iaitu pelaku yang didorong fantasi dan pelaku yang didorong keinginan untuk berkenalan. Objektif pelaku jenis pertama adalah untuk mencapai kepuasan seksual semasa berinteraksi menerusi capaian internet di mana imej erotik mereka dihantar kepada mangsa secara atas talian. Mereka juga akan mengambil masa sekurang-kurangnya 33 hari untuk memupuk kepercayaan mangsa terhadap mereka sebelum mengatur pertemuan dan mencabul mangsa. Objektif pelaku jenis ke dua pula adalah untuk melakukan seks bersama mangsa sebaik sahaja mereka berjumpa. Justeru, pelaku akan sedaya upaya berjumpa mangsa secepat mungkin iaitu seboleh-bolehnya pada hari pertama mereka berinteraksi di alam siber. Mangsa akan diperdayakan dengan ayat-ayat manis romantik sehingga mangsa jatuh hati sekali gus bersetuju untuk berjumpa pelaku pada masa, tarikh dan tempat yang telah direncanakan (Maddan & Pazzani, 2017). Hal ini dijelaskan dengan lebih lanjut oleh Penolong Pengarah Bahagian Siasatan Seksual, Wanita dan Kanak-Kanak (D11) Bukit Aman, Superintendan Siti Kamsiah Hassan:

“Tidak perlu berjumpa, tapi melalui media sosial sahaja sudah cukup untuk penjenayah ini berkenalan dengan berkomunikasi secara seksual, hantar gambar lucu dan menggunakan bahasa yang mendorong kanak-kanak ini tertarik dengan aktiviti seksual. Bermula dengan ayat-ayat yang memuji kecantikan fizikal mangsa, sehingga akhirnya berjaya mendorong mangsa untuk berkongsi gambar tubuh badan atau bahagian-bahagian badan yang tidak sepatutnya dikongsi oleh mereka. Akhirnya gambar-gambar ini digunakan oleh suspek untuk mengugut mangsa bagi tujuan mendapat habuan seks” (Muhammad Afham, 2020).

Oleh hal yang demikian, jelaslah bahawa teknologi telekomunikasi masa kini telah mendatangkan impak negatif apabila ia menjadi platform efektif pedofilia untuk mengeksploitasi kanak-kanak dengan sangat mudah. Justeru, Norsafatul Aznin (Bernama, 2017) mengingatkan ibu bapa agar memantau dan membataskan penggunaan telefon pintar terutamanya bagi anak-anak yang berumur antara lima hingga 12 tahun agar mereka tidak terjerat ke dalam perangkap pedofilia yang bergerak aktif secara atas talian. Hal ini kerana, soal selidik yang dijalankan pada tahun 2015 oleh Unit Siasatan Seksual dan Kanak-kanak Polis Diraja Malaysia dengan kerjasama CyberSAFETM di bawah syarikat telekomunikasi Digi mendapati bahawa satu daripada sepuluh kanak-kanak yang melayari internet telah diminta memuat naik foto atau video peribadi mereka oleh pedofilia (Adrian, 2017).

Dalam hal ini, Nur Azlyn (Adrian, 2017) menegaskan bahawa isu tersebut berupaya ditangani sekiranya kanak-kanak diperkasakan dengan ilmu pengetahuan mengenai jenayah seksual termasuklah simbol dan petanda yang ditunjukkan oleh pedofilia di mana golongan tersebut biasanya akan melayan mangsa dengan sangat baik dan menarik perhatian mangsa dengan cara menghadihkan mangsa anak patung, duit dan *gadget*.

Strategi tersebut dilakukan dalam usaha mempengaruhi mangsa agar kepercayaan terhadap pelaku dapat dipupuk sehinggalah mangsa bergantung sepenuhnya terhadap pelaku dalam aspek kewangan dan emosi (McElvaney, 2016).

Bukan itu sahaja, malah kanak-kanak juga perlu diberi kesedaran bahawa perkenalan menerusi internet sehingga mendorong kepada perhubungan asmara sebenarnya hanya mendedahkan mereka dengan bahaya yang lebih besar sekiranya kenalan maya mereka itu adalah pembawa virus HIV/AIDS. Dalam hal ini, kajian mengenai tahap pengetahuan pelajar sekolah menengah berkenaan medium penularan HIV/AIDS telah dijalankan (Saad, Subramaniam & Tan, 2013). Hasil kajian itu mendapati bahawa semua responden iaitu 194 pelajar pernah mendengar tentang HIV/AIDS. Namun begitu, hanya 19% responden sahaja yang mengetahui bahawa HIV/AIDS boleh dipindahkan daripada ibu kepada bayi menerusi susu badan. Seramai 54% daripada keseluruhan responden mengetahui bahawa seseorang individu itu boleh dijangkiti HIV/AIDS melalui darah, suntikan jarum, air mani dan lendir faraj manakala selebihnya didapati masih belum mengetahui tentang fakta tersebut. Justeru, pengajaran PEERS di sekolah dilihat sangat penting dan perlu diberi penekanan yang drastik. Hal ini turut dipersetujui oleh Presiden Kumpulan Bertindak Ibu Bapa untuk Pendidikan (PAGE), Noor Azimah (Suganya, 2015) yang memberi galakan dengan menyokong sepenuhnya pengajaran PEERS pada usia lebih awal berbanding implementasi sedia ada. Hal ini kerana, kanak-kanak seawal usia tiga tahun sudah dapat memahami pengetahuan asas seksualiti seperti bahagian alat sulit, sentuhan selamat dan sentuhan tidak selamat serta kemahiran preventif bagi melindungi mereka daripada dicabul (Yu et al., 2017). Rohani (*Seminar Jenayah Seksual Kanak-Kanak: Hentikan!!*, 2017) juga meluahkan pandangan yang sama di mana beliau menyarankan agar PEERS diajar kepada anak-anak kecil pada usia seawal mungkin agar mereka mengetahui tentang perlakuan-perlakuan yang dikategorikan sebagai pencabulan seksual serta berupaya menghindarinya. Walau bagaimanapun,

guru-guru melahirkan keraguan untuk mengajar subjek tersebut disekolah rendah kerana perkataan seks sememangnya dianggap tabu dalam kalangan masyarakat kita (*Seminar Jenayah Seksual Kanak-Kanak: Hentikan!!*, 2017; Suganya, 2015). Hal ini turut diakui oleh Mahnaz (2016) yang mendedahkan bahawa kebanyakan guru enggan mengajar topik-topik sensitif dalam Pendidikan Kesihatan. Selain itu, guru-guru juga sukar memberi penerangan yang tepat kepada kanak-kanak prasekolah kerana sebagai golongan dewasa, mereka berasa tidak selesa membincangkan isu seksualiti dengan kanak-kanak secara terbuka terutamanya apabila diajukan soalan-soalan spesifik berkaitan seks (Suganya, 2015). Dalam hal ini, McElvaney (2016) menegaskan bahawa sebagai orang dewasa, guru seharusnya lebih matang berbicara mengenai hal-hal seksual dengan kanak-kanak prasekolah. Pengasas *Protect and Save The Children*, Madeleine Yong (*Seminar Jenayah Seksual Kanak-Kanak: Hentikan!!*, 2017) turut mengulas mengenai senario terbabit dengan menerangkan bahawa guru-guru sedang berhadapan dengan dilema antara tanggungjawab sebagai warga pendidik dengan perasaan malu mereka sendiri sekali gus mencerminkan ketidaksediaan dan ketidakyakinan mereka untuk berdepan dengan cabaran ini. Ringkasnya, permasalahan kajian ini adalah:

Jadual 1.8: Ringkasan pernyataan masalah

Bil	Sumber	Permasalahan Kajian
1.	Seminar Jenayah Seksual Kanak-Kanak: Hentikan!! (2017)	Guru ragu-ragu untuk mengajar Pendidikan Kesihatan.
2.	Mahnaz (2016)	Guru enggan mengajar topik-topik sensitif dalam Pendidikan Kesihatan.
3.	Suganya (2015)	Guru sukar memberi penerangan yang tepat kepada murid kerana tidak selesa membincangkan isu seksualiti.
4.	Madeleine Yong (2017) dan Talib (2012)	Guru mengalami dilema antara tanggungjawab dengan perasaan malu mereka sendiri.

Impaknya, guru-guru didapati mengambil jalan mudah dengan sewenang-wenangnya mengumumkan aktiviti bebas di mana murid boleh membuat hal masing-masing apabila tiba masa pengajaran bagi Pendidikan Kesihatan Seksualiti dan ada juga guru-guru yang mengarahkan murid membaca sendiri topik-topik berkaitan seksualiti di dalam kelas (Talib et al., 2012). Isu yang sama turut diperkatakan di peringkat global apabila guru didapati melaksanakan pengajaran bagi Pendidikan Kesihatan Seksualiti dengan hanya membacakan buku teks kepada murid di dalam kelas (Francis, 2010). Bukan itu sahaja, malah guru-guru turut menggunakan metafora untuk mengajar tentang bahagian alat sulit serta organ pembiakan manusia seperti pistol (zakar), tembak (ejakulasi), lubang kunci (faraj) dan sasaran (ovum) tanpa menerangkan maksud sebenar bagi istilah perlambangan tersebut sehingga menyebabkan para pelajar sukar memahami apa yang diajar memandangkan maklumat yang diberikan samar, tidak terperinci dan tidak mencukupi (Talib et al., 2012).

Dalam hal ini, Burrows, Bearman, Dion dan Powell (2017) mencadangkan agar penekanan yang serius diberikan terhadap penggunaan istilah anggota badan lelaki dan perempuan berserta penerangan lengkap tentang fungsi setiap organ dalam PEERS bermula di peringkat prasekolah memandangkan penggunaan istilah-istilah anatomi bagi bahagian reproduktif yang jelas berdasarkan perspektif perubatan dan perundangan akan memudahkan sesiapa sahaja untuk memahaminya termasuklah golongan masyarakat yang tidak memiliki pendedahan atau pengetahuan khusus mengenai Pendidikan Seksualiti. Pandangan tersebut dipersetujui oleh Timbalan Ketua Setiausaha (Operasi) Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat, Dr. Waitchalla R.R.V. Suppiah (*Seminar Jenayah Seksual Kanak-Kanak: Hentikan!!*, 2017) yang menggesa guru-guru agar menggunakan istilah yang betul apabila menerangkan bahagian anggota tubuh kepada murid bertujuan memudahkan murid melaporkan atau memberitahu orang dewasa andai seseorang menyentuh mereka dengan cara yang tidak wajar. Selain itu,

para guru turut menyatakan bahawa ‘murid tidak berminat dengan Pendidikan Kesihatan’ sebagai alasan untuk mereka tidak mencari dan mengubah strategi pengajaran menjadi lebih efektif. Di samping itu, faktor guru tidak berpengalaman turut dikenal pasti sebagai kekangan dalam pengajaran Pendidikan Kesihatan. Dalam hal ini, guru menjelaskan bahawa mereka tidak mendapat sebarang latihan mahupun garis panduan mengenai pedagogi inovatif daripada Kementerian Pendidikan bagi mengendalikan pengajaran Pendidikan Kesihatan.

Keadaan menjadi bertambah rumit apabila guru yang dipertanggungjawabkan mengajar subjek tersebut terdiri daripada mereka yang masih belum berkahwin. Ketiadaan pengalaman sebenar dalam perhubungan seks telah menyebabkan mereka berasa malu untuk memberi penerangan berhubung organ-organ sensitif terutamanya apabila proses pengajaran dan pembelajaran membabitkan guru dan murid yang berbeza jantina iaitu sama ada guru perempuan yang mengajar murid lelaki mahupun guru lelaki yang mengajar murid perempuan. Rentetan itu, guru yang ditemu bual telah mencadangkan agar murid perempuan dan lelaki diasingkan apabila tiba waktu pengajaran bagi Pendidikan Kesihatan memandangkan bukan hanya guru yang berasa malu, bahkan murid perempuan juga dikatakan enggan bertanya sebarang soalan dan tidak mahu terlibat dalam perbincangan. Mereka hanya akan bertanya kepada guru apabila murid lelaki beredar setelah kelas tamat. Tambahan pula, guru memaklumkan bahawa sumber dan bahan pengajaran adalah terhad di mana mereka hanya dibekalkan buku teks dan cakera padat animasi oleh Kementerian Pendidikan selain perpustakaan di sekolah juga tidak mempunyai bahan rujukan yang lengkap. Bukan itu sahaja, malah guru-guru turut mengakui bahawa mereka masih tidak mempunyai pengetahuan mencukupi selain amat memerlukan latihan khusus untuk mengajar Pendidikan Kesihatan Seksualiti. Oleh itu, jelaslah bahawa pembinaan Modul PEERS-DK adalah sangat relevan bagi mempersiapkan guru prasekolah dengan strategi pengajaran PEERS yang lebih efektif.

Kekangan seterusnya adalah ibu bapa menganggap guru mendedahkan terlalu banyak hal-hal tentang seks kepada anak-anak mereka selain turut menuduh guru mengajar tanpa mengikut silibus. Secara tersiratnya, keadaan sedemikian menunjukkan betapa ibu bapa sendiri sebenarnya tidak memberi didikan seks kepada anak-anak mereka, jauh sekali menerangkan keadaan-keadaan berisiko yang boleh mengundang sumbang mahram, seks luar tabii dan rogol meskipun di dalam rumah sendiri. Diperingkat global, hal ini turut diakui oleh McKibbin dan Humphreys (2020) di mana mereka menjelaskan bahawa para ibu bukan sekadar memberikan maklumat yang tidak tepat kepada anak-anak, malah mereka hanya memfokuskan kepada bahaya daripada orang yang tidak dikenali semata-mata walhal hakikatnya, ahli keluarga sendiri merupakan penyumbang terbesar kepada jumlah kes pencabulan seksual setakat ini.

Bukan itu sahaja, malah faktor kekeliruan boleh mengakibatkan murid merujuk kepada capaian internet tanpa bimbingan orang dewasa untuk mendapatkan maklumat yang belum tentu sahih (Hazlina, 2016; *Seminar Jenayah Seksual Kanak-Kanak: Hentikan!!*, 2017). Dalam hal ini, ketidaktepatan informasi boleh menyebabkan murid membuat tafsiran dengan salah sehingga mendorong mereka untuk terus menggali input dan mencuba perkara baru bagi mengetahui hasilnya sementelah mereka belum berupaya membezakan antara maklumat yang baik dengan buruk (Muhammad Afham, 2020). Justeru, keberkesanan Pendidikan Kesihatan amat bergantung kepada pedagogi yang digunakan oleh para guru (Talib et al., 2012). Keadaan ini telah dibuktikan oleh Mahnaz dan Sharifah (2016) menerusi kajian mereka yang mendapati bahawa strategi pengajaran yang efektif merupakan suatu keperluan yang sangat penting selain guru-guru mesti dilatih untuk mengajar Pendidikan Kesihatan di peringkat paling asas. Sehubungan dengan itu, Mahnaz dan Sharifah (2016) menyarankan agar drama digunakan kerana ia merupakan antara pendekatan pengajaran yang berupaya menjadikan pelajar aktif di dalam kelas. Akan tetapi, guru-guru berpendapat bahawa drama tidak boleh dikuasai

tanpa melalui proses latihan yang panjang (Batdi & Batdi, 2015). Mentaliti sedemikian telah membantutkan dan menyekat pengaplikasian drama sebagai kaedah pengajaran yang efektif (Joronen et al., 2008). Meskipun para guru didapati ada menggunakan kaedah drama dalam pengajaran dan program-program kesihatan, namun penggunaannya didapati terhad memandangkan kebanyakan guru tidak mempunyai pengalaman berdrama dan menganggap aplikasi drama dalam pengajaran menuntut masa, wang, tenaga, usaha dan kemahiran teaterikal yang sangat banyak serta mengganggu sesi pengajaran (Soibon, 2021) walhal implementasi drama sebagai kaedah pengajaran sebenarnya akan memudahkan tugas guru di mana guru tidak lagi terbeban untuk memikirkan bagaimana dan apakah strategi pengajaran bagi setiap minggu persekolahan memandangkan drama sangat kaya dengan pendekatan improvisasi yang menjadikan guru lebih fleksibel, inovatif dan kreatif (Batdi & Batdi, 2015; Lehtonen, Kaasinen & Vakeva, 2016).

Dalam hal ini, Kamalanathan mengulas bahawa kementerian amat mengalu-alukan cadangan dan idea daripada kalangan ahli akademik bagi mengukuhkan pedagogi dalam usaha menambahbaik pengajaran PEERS memandangkan penderaan seksual mendatangkan banyak kesan negatif jangka pendek dan jangka panjang kepada kanak-kanak. Antaranya termasuklah kecederaan fizikal, psikopatologi seperti kemurungan, kebimbangan, tekanan, agresif, psikosis, paranoia dan empati yang rendah sehingga membawa kepada trauma, kurang keyakinan diri, kesukaran tidur, tiada selera makan, lari dari rumah, jangkitan penyakit kelamin, mengandung, keguguran janin, kelahiran bayi tidak sah taraf, pembuangan bayi, berkecenderungan membunuh diri, kefungsi dalam keluarga tidak lancar, ketagih seks dan berpotensi menjadi penjenayah, pedofilia serta pelacur dengan tingkah laku seksual berisiko iaitu saling bertukar pasangan di samping penggunaan alkohol yang tinggi apabila dewasa kelak (Fallon, 2019; Blank, Nunes & Maimone, 2018; Okeafor, Okeafor & Tobin-West, 2018; Fox, 2017; *Seminar Jenayah*

Seksual Kanak-Kanak: Hentikan!!, 2017; Avila, 2016; Gekoski, Davidson, & Daigneault, 2016; Dion, Hébert & Bourgeois, 2016; Lund, Day, Schmidt, Saigal & Van Lieshout, 2016;). Impak pencabulan seksual terhadap mangsa boleh digunakan untuk menjangkakan perlakuan mangsa sendiri pada masa hadapan (Fox, 2017). Dalam hal ini, 90% pelaku remaja di Amerika Syarikat yang didapati pernah dicabul sekurang-kurangnya sekali semasa kanak-kanak menunjukkan kewujudan perhubungan antara pengalaman traumatik menjadi mangsa cabul semasa kanak-kanak dengan tingkah laku jenayah 10 tahun kemudian (Fox, 2017).

Berbalik kepada isu guru yang seakan culas dalam memikul amanah, Hazlina (2016) menghuraikan bahawa golongan pendidik tidak seharusnya dipersalahkan sepenuhnya kerana mereka juga kebanyakannya membesar tanpa informasi dan pendedahan yang cukup mengenai Pendidikan Kesihatan Seksualiti. Dengan itu, tanggungjawab membentuk, membimbing dan mendidik anak-anak tidak seharusnya dibebankan atas bahu para guru semata-mata sebaliknya, ibu bapa atau penjaga juga perlu memainkan peranan dengan baik kerana mereka merupakan individu paling dekat dan arif mengenai hal-ehwal anak-anak. Memandangkan keluarga adalah sistem sokongan kompleks yang boleh membimbing anak-anak mengamalkan tingkah laku yang baik (Sternberg, 2013), maka anak-anak sewajarnya didedahkan mengenai PEERS bermula dari rumah meskipun ibu bapa sendiri mempunyai keterbukaan yang masih rendah atau kekurangan pengetahuan untuk berkomunikasi tentang isu seksualiti dengan anak masing-masing. Antara perkara yang wajar dititikberatkan dan diamalkan kepada anak-anak di rumah ialah mengasingkan tempat tidur anak lelaki dan anak perempuan, melarang anak-anak berbogel di dalam rumah dan melatih anak sulung lelaki agar bertanggungjawab menjaga maruah dan kehormatan adik-adik yang lain sama ada adik lelaki mahupun adik perempuan (Ahmad Izham, 2017). Di samping memperkasa anak-anak dengan meletakkan tanggungjawab sedemikian di bahu mereka, ibu bapa sendiri mestilah

memainkan peranan penting dengan menjaga keselamatan, memberi perlindungan, mempercayai apa yang diadukan oleh anak-anak dan mengingatkan anak-anak mengenai batasan perhubungan sesama ahli keluarga serta rakan-rakan bertujuan mengelakkan mereka terlibat dengan tingkah laku anti sosial dan berisiko (Ahmad Izham, 2017; Bernama, 2017; *Seminar Jenayah Seksual Kanak-Kanak: Hentikan!!*, 2017). PEERS yang diterapkan di rumah mampu mewujudkan komunikasi dua hala yang lancar antara ibu bapa dan anak-anak. Keadaan ini secara tidak langsung berupaya menyediakan persekitaran positif untuk menyokong tumbesaran yang sihat. Adalah dipercayai bahawa, kanak-kanak yang membesar dalam keluarga yang saling berinteraksi dan sentiasa berhubung akan lebih berupaya untuk mencari penyelesaian terhadap masalah yang dihadapi, mampu menyesuaikan diri dengan persekitaran baru dan berkeyakinan menangani cabaran (Sternberg, 2013). Menurut Mariani (Ahmad Izham, 2017), pepatah ‘menjaga tepi kain orang’ yang membawa konotasi negatif tidak lagi relevan pada hari ini kerana selain guru dan ibu bapa, masyarakat sekeliling juga seharusnya menjalankan tanggungjawab sosial masing-masing dengan cara mengambil tahu apa yang berlaku terhadap anak-anak jiran tetangga.

Secara keseluruhannya, huraian dalam permasalahan kajian ini jelas memperlihatkan bahawa hal-hal berkaitan seksualiti merupakan isu yang sangat sensitif untuk diperkatakan secara terbuka. Meskipun sukar, mentaliti masyarakat perlu diubah agar mereka lebih memahami, mendengar, memerhati, mengakui dan yang paling penting adalah menerima hakikat bahawa suatu tindakan drastik mesti dilakukan untuk menangani permasalahan dan berdepan dengan isu sensitif sebegini bagi menjamin kelangsungan hidup yang harmoni serta kesejahteraan anak-anak pada masa akan datang.

1.4 Kerangka Teoretikal Kajian

Terdapat tiga teori utama yang mendasari kajian ini iaitu Teori Pencabulan Seksual Kanak-Kanak yang diasaskan oleh Finkelhor dan Araji, Teori Bermain yang dipelopori oleh Mildred Parten Newhall dan Teori Pembelajaran Konstruktivis ciptaan Jerome Seymour Bruner yang terkenal dalam bidang pendidikan.

1.4.1 Teori Pencabulan Seksual Kanak-Kanak

Prevensi hanya boleh dilaksanakan sekiranya punca pencabulan seksual dapat dikenal pasti. Justeru, David Finkelhor (Finkelhor & Araji, 1986) mengetengahkan idea tentang etiologi pencabulan seksual terhadap kanak-kanak menerusi Model Finkelhor yang dibina pada tahun 1984 dalam usaha memahami mengapa terdapat golongan dewasa berkeinginan melakukan hubungan seks dengan kanak-kanak sekali gus mengenal pasti penawar kepada barah tersebut. Model Finkelhor menghipotesiskan bahawa pencabulan seksual terjadi jika empat prasyarat berikut dipenuhi iaitu:

(a) Prasyarat 1: Motivasi

Pelaku mestilah mempunyai motivasi untuk melakukan pencabulan seksual terhadap kanak-kanak. Motivasi seksual tersebut didorong oleh beberapa aspek seperti: (a) pelaku bimbang menjalinkan dan meneruskan perhubungan dengan perempuan dewasa sehingga mendatangkan masalah dalam rumah tangga bagi pelaku yang telah berkahwin, (b) pelaku meyakini bahawa mempunyai pasangan yang lebih kecil, lebih muda dan lebih lemah akan menjadikan lelaki lebih berkuasa dan dominan dalam perhubungan seksual, (c) pelaku melihat kanak-kanak sebagai subjek erotik dalam iklan-iklan yang membabitkan kanak-kanak, dan (d) pelaku pernah menjadi mangsa iaitu mempunyai pengalaman seksual traumatik pada zaman kanak-kanak. Pelaku yang mempunyai pengalaman silam

sebegini akan merasakan bahawa perasaan malu dan terhina semasa dinoda ketika mereka masih kecil hanya dapat ditebus dengan menjalinkan perhubungan seks dengan kanak-kanak (Finkelhor & Araji, 1986). Dengan kata lain, kekecewaan mereka diperlakukan sebagai alat pemuas seks terubat apabila mereka mengulangi perkara yang sama kepada kanak-kanak. Dalam hal ini, kepercayaan dalam agama Buddha mendedahkan bahawa kemarahan, dosa dan ketamakan merupakan tiga faktor utama yang menyebabkan api kerakusan dalam kalangan pelaku menjulang tinggi. Kesimpulannya, prasyarat 1 lebih menumpukan kepada keperluan emosi sehingga pelaku menaruh harapan yang tinggi untuk memiliki kanak-kanak kerana mereka beranggapan bahawa hanya kanak-kanak yang mampu menstabilkan emosi mereka dan mengembalikan semula kekuatan dalam diri.

(b) Prasyarat 2: Perencat Dalaman

Prasyarat 2 menjelaskan tentang mengapa pelaku melihat kanak-kanak sebagai perangsang seks. Pelaku sangat tertarik dengan kanak-kanak kerana kanak-kanak mempunyai kulit yang mulus selain bulu roma yang sangat sedikit berbanding golongan dewasa (Finkelhor & Araji, 1986). Walau bagaimanapun, rangsangan seksual hanya muncul jika pelaku berupaya mengatasi gangguan impuls secara dalaman iaitu perasaan teragak-agak yang menghalang mereka untuk mendekati dan mempergunakan kanak-kanak. Dengan kata lain, pelaku perlu bertarung dengan konflik diri sama ada mahu meneruskan niat mencabul atau sebaliknya. Terdapat beberapa keadaan tertentu yang boleh menghakis perasaan teragak-agak tersebut yang sekali gus merupakan faktor kanak-kanak menjadi subjek erotik pada kaca mata pedofilia iaitu pelaku mengalami tekanan hidup yang sangat teruk, mempunyai latar belakang keluarga yang berpecah-belah, berada di bawah pengaruh alkohol, terdedah dengan bahan-bahan

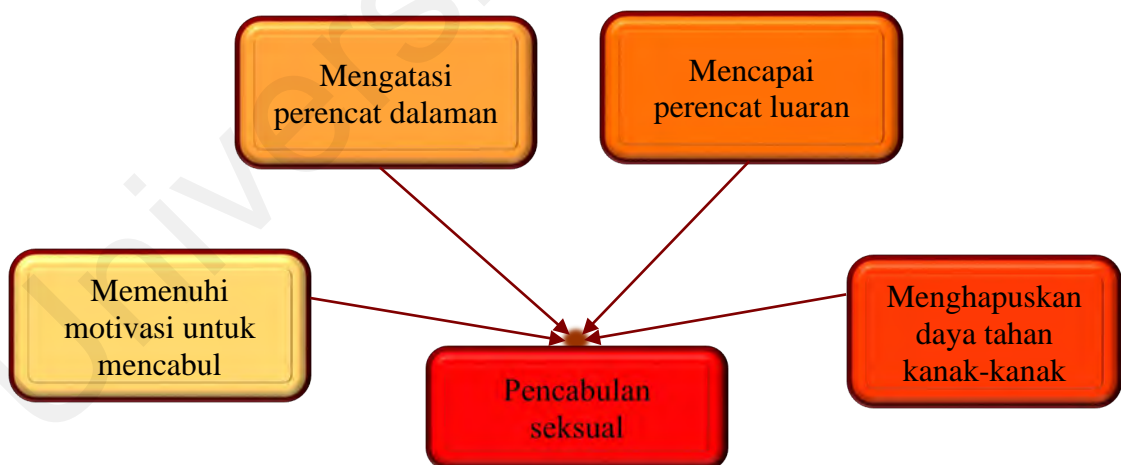
pornografi kanak-kanak, psikosis, berfantasi seksual melibatkan kanak-kanak secara berulang dan gagal mengenal pasti keperluan asas kanak-kanak. Selain itu, pegangan dalam sesebuah keluarga yang mempercayai bahawa segala arahan lelaki termasuklah perkara-perkara yang tidak wajar mesti dipatuhi dengan taat juga merupakan faktor yang menyokong kuat kehadiran pedofilia.

(c) Prasyarat 3: Perencat Luaran

Prasyarat 3 disimbolkan sebagai 'tersumbat' bagi menggambarkan keadaan pelaku yang gagal memenuhi keperluan emosi dan kepuasan seks menerusi perhubungan normal dengan wanita dewasa kerana pelaku merasakan bahawa perhubungan intim dengan wanita dewasa hanya mendatangkan kesukaran dan kekecewaan terutamanya jika mereka diabaikan oleh buah hati atau mengalami mati pucuk ketika melakukan seks buat kali pertama bersama kekasih (Maddan & Pazzani, 2017). Selain itu, bagi pelaku yang telah berkeluarga, mereka biasanya mengalami keretakan rumah tangga kerana keperluan batin gagal dipenuhi sehingga menyebabkan mereka menyasarkan kanak-kanak sebagai mangsa. Dalam misi mengintai dan merebut peluang untuk mencabul kanak-kanak, pelaku terlebih dahulu akan memastikan bahawa mangsa adalah: (a) kanak-kanak yang tidak mendapat pengawasan rapi daripada ibu bapa atau penjaga, (b) kanak-kanak yang tidak mendapat sokongan emosi daripada ahli keluarga, (c) kanak-kanak yang tidak rapat dengan ibu, dan (d) kanak-kanak yang mengalami isolasi sosial dalam keluarga. Setelah semua ciri-ciri tersebut dipenuhi, maka pelaku dikatakan hampir memiliki akses penuh untuk menoda mangsa. Pelaku akan mengatur strategi yang lebih menarik bertujuan memastikan perancangan berjalan lancar dengan cara memberikan hadiah dan membiasakan kanak-kanak dengan tutur kata serta perlakuan mengghairahkan agar mereka tidak takut melakukan seks apabila berjumpa kelak.

(d) **Prasyarat 4: Daya Tahan Mangsa**

Prasyarat terakhir adalah, pelaku mestilah memilih kanak-kanak yang memiliki daya tahan yang lemah. Menurut Folostina, Tudorache dan Michel (2015), daya tahan merupakan kekuatan psikologi yang dipengaruhi oleh faktor biologi, persekitaran dan interaksi di sekeliling kanak-kanak. Ia membantu kanak-kanak mendepani cabaran dan pulih daripada situasi yang sukar. Dengan kata lain, daya tahan menjadikan kanak-kanak lebih kuat terutamanya ketika mereka menghadapi kegagalan dan kekecewaan. Keadaan ini secara tidak langsung memperlihatkan bahawa pencabulan seksual berupaya dilumpuhkan dengan cara meningkatkan daya tahan kanak-kanak. Untuk tujuan tersebut, Modul PEERS-DK dibangunkan bertujuan mendedahkan kanak-kanak prasekolah dengan pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual memandangkan dua aspek tersebut amat diperlukan sebagai prevensi terhadap gejala sosial yang bukan kepalang natijahnya.



Rajah 1.2: Teori Pencabulan Seksual Kanak-Kanak (Finkelhor & Araji, 1986)

1.4.2 Teori Bermain

Bermain didefinisikan sebagai keadaan di mana seseorang mengalami peningkatan tenaga yang memfokuskan dirinya kepada sesuatu aktiviti dalam keadaan ceria berserta senyuman dan ketawa. Semasa bermain, individu bebas memilih dan membuat keputusan. Justeru, fleksibiliti dan spontaniti semasa bermain membolehkan individu terutamanya kanak-kanak menggunakan persekitaran semula jadi mereka untuk menyokong pembelajaran dan menggalakkan sosialisasi (Wickstrom, Pyle & DeLuca, 2019). Mildred Parten Newhall telah mengasaskan Teori Bermain pada tahun 1932 dan mendapati bahawa perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak direfleksi menerusi cara mereka bermain. Setelah melakukan pemerhatian terhadap kanak-kanak yang sedang bermain, Parten menyedari bahawa aktiviti bermain boleh dikategorikan kepada enam jenis iaitu ‘main kosong’, ‘main sendiri’, ‘main tonton’, ‘main selari’, ‘main persatuan’ dan ‘main kerjasama’.

‘Main kosong’ merupakan tahap awal bagi kanak-kanak untuk mengeksplorasi dunia bermain dan fasa itu bermula semasa kanak-kanak masih bayi. Pergerakan kaki dan tangan yang dilakukan tanpa sebab oleh bayi dengan melibatkan perbuatan menyentuh, memegang, menendang, mengetuk, menggigit dan merasa merupakan permulaan kepada aktiviti bermain di mana bayi sebenarnya sedang meneroka keupayaan badan mereka untuk bergerak (Movahedazarhouligh, 2018).

‘Main sendiri’ terjadi apabila kanak-kanak mula bermain alat permainan berseorangan dan mengekalkan fokus terhadap aktiviti yang sedang dilakukan sehingga tidak menyedari ada kanak-kanak lain yang sedang bermain atau duduk berhampiran dengannya. Sekiranya kanak-kanak menyedari kehadiran kanak-

kanak lain, mereka tetap akan bermain bersendirian. 'Main sendiri' adalah aktiviti normal terutamanya bagi kanak-kanak yang berusia antara dua hingga tiga tahun memandangkan kemahiran kognitif, fizikal dan sosial mereka belum lagi terbina sepenuhnya. Meskipun kanak-kanak tidak bermain dan tidak berinteraksi dengan kanak-kanak lain ketika 'main sendiri', namun aktiviti tersebut dilihat amat penting kerana ia mengajar kanak-kanak untuk menghiburkan diri mereka sendiri dan membantu mereka membina kemahiran membuat sesuatu tanpa bergantung kepada individu lain.

Kanak-kanak diklasifikasikan sebagai sedang melakukan aktiviti 'main tonton' apabila mereka hanya memerhatikan kanak-kanak lain bermain tanpa bermain bersama-sama dek malu, teragak-agak atau tidak pasti akan peraturan permainan. Mereka hanya berinteraksi dengan kanak-kanak lain yang sedang bermain menerusi perbualan tentang aktiviti yang sedang dilakukan atau menyoal mengenai kanak-kanak yang dilihat dalam aktiviti tersebut.

'Main selari' merupakan transisi daripada 'main sendiri' dan 'main tonton' yang menuju ke arah corak bermain yang lebih matang iaitu 'main persatuan' dan 'main kerjasama'. 'Main selari' berlaku apabila kanak-kanak bermain secara berasingan tetapi berdekatan antara satu sama lain tanpa berkomunikasi (Hill, Dietrich & Cappiello, 2017). Selain berkongsi alat permainan yang sama, kanak-kanak juga meniru aksi dan aktiviti rakan semasa bermain serta saling menumpukan perhatian terhadap apa yang dilakukan oleh rakan. Peringkat ini merupakan permulaan kepada keinginan untuk berkawan.

Interaksi sosial sebenar mula muncul dalam 'main persatuan' yang terbentuk apabila kanak-kanak menunjukkan minat untuk bermain bersama kanak-kanak lain (Hill, Dietrich & Cappiello, 2017). Walaupun aktiviti bermain dilakukan

berdekatan antara satu sama lain dan kanak-kanak saling membalas komunikasi rakan serta berkongsi alat permainan yang sama, namun mereka masih bermain berasingan sekali gus menyebabkan tiada peraturan yang ditetapkan semasa bermain. Contohnya, kanak-kanak berkongsi lego yang sama tetapi membina bangunan masing-masing secara berasingan (Hill, Dietrich & Cappelletto, 2017). Kemahiran berinteraksi, bekerjasama, menyelesaikan masalah dan berbahasa mula terbentuk meskipun aktiviti bermain yang dilakukan adalah tidak seragam. Dengan berkongsi alat permainan, kanak-kanak telah mula mengambil tahu tentang apa yang dilakukan oleh individu di sekelilingnya sekali gus menjadi pengenalan kepada kanak-kanak untuk memahami orang lain.



Rajah 1.3: Teori Bermain (Parten, 1932)

'Main kerjasama' atau 'main sosial' merupakan peringkat tertinggi dalam jenis-jenis bermain di mana ia mula muncul apabila kanak-kanak menjengah usia empat hingga enam tahun. Semasa 'main kerjasama', kerja berpasukan dapat dilihat dengan sangat ketara dan aktiviti bermain menjadi lebih teratur kerana terdapat ketua yang dilantik. Tambahan pula, setiap kanak-kanak turut diberi peranan masing-masing bagi mencapai objektif aktiviti. Dalam hal ini, identiti tersendiri yang dipunyai oleh setiap kanak-kanak turut membentuk identiti kumpulan. Kanak-kanak bukan sahaja mahu bermain bersama-sama dengan

kanak-kanak lain, malah aktiviti bermain juga dilaksanakan berdasarkan tema atau objektif yang telah ditetapkan di mana keadaan ini secara tidak langsung meningkatkan kemahiran komunikasi dan interaksi sosial kanak-kanak. Secara beransur-ansur, kanak-kanak juga tidak lagi menggemari 'main sendiri'.

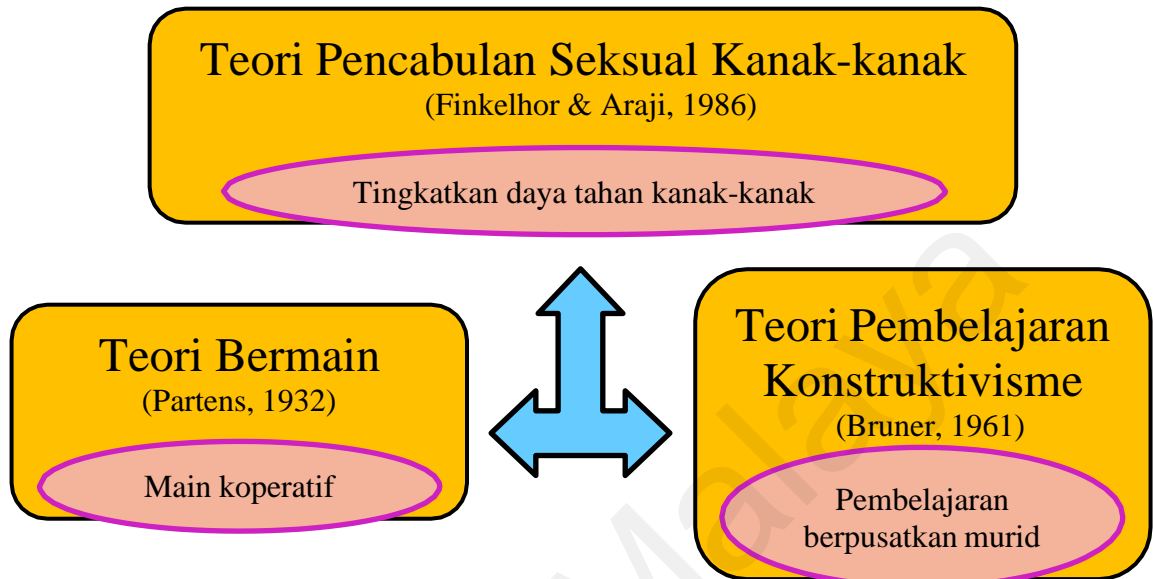
1.4.3 Teori Pembelajaran Konstruktivis

Teori Pembelajaran Konstruktivis telah diasaskan pada tahun 1961 oleh pakar psikologi kognitif lulusan Universiti Harvard iaitu Jerome Seymour Bruner. Merupakan anak kepada pasangan Herman dan Rose Bruner, beliau dilahirkan pada 1 Oktober 1915 di New York (Ahmad Sani, 2017). Teori terbabit menekankan konsep pembelajaran berpusatkan murid di mana murid difokuskan sebagai agen aktif dalam proses mengambilalih pengetahuan (Stapleton & Stefaniak, 2018). Hal ini kerana murid merupakan pembina pengetahuan untuk diri mereka sendiri dengan sokongan persekitaran pembelajaran yang sememangnya ditumpukan kepada murid. Dalam hal ini, pembelajaran yang dilalui akan merangsang murid untuk mengkonstruksi idea atau konsep berdasarkan pengalaman yang telah ditempuh dan seterusnya merefleksi semula pengalaman tersebut bagi membentuk makna ke atas pengetahuan baru yang terhasil. Hal ini bererti Teori Pembelajaran Konstruktivis adalah sepadan dengan epistemologi tabula rasa yang menyatakan bahawa pembelajaran murid mesti dikonstruksi supaya murid dapat membina sendiri pemahaman baru berdasarkan apa yang telah mereka ketahui menerusi pembelajaran terdahulu (Marohaini, 2016). Pengetahuan yang telah diperolehi daripada pembelajaran lampau sedikitsebanyak akan mempengaruhi modifikasi terhadap pengetahuan baru yang dikonstruksi. Dua kunci utama dalam struktur kognitif iaitu akomodasi dan asimilasi akan membantu murid mengkonstruksi pengetahuan baru, mentransformasi input dan membuat keputusan. Asimilasi berfungsi dengan

cara menggabungkan pengalaman baru ke dalam pengalaman lama atau apa yang telah mereka ketahui. Keadaan ini secara tidak langsung akan menyebabkan murid berfikir dan menilai semula perkara yang mesti diutamakan. Akomodasi pula bererti memasukkan pengalaman baru ke dalam kapasiti mental sedia ada. Oleh hal yang demikian, guru mestilah tidak ‘menyuap’ pengetahuan secara terus kepada murid, sebaliknya menggalakkan murid berfikir dan mengeksplorasi idea dengan cara menghubungkan pengetahuan semasa dengan pengalaman sebenar murid dan andaian yang mungkin wujud sehingga konklusi kepada jawapan muktamad diperoleh berdasarkan penemuan yang muncul (Bada & Olusegun, 2015). Justeru, guru mestilah mengetahui konsep sedia ada yang dipunyai oleh murid, tahap pemahaman murid terhadap konsep terbabit dan seterusnya memainkan peranan sebagai fasilitator yang bertanggungjawab membimbing dan menjelaskan sebarang ketidakfahaman dengan cara berdialog dan mengajukan soalan-soalan untuk dijawab sendiri oleh murid (Bada & Olusegun, 2015). Dalam hal ini, jika jawapan kepada soalan-soalan terbabit didapati bercanggah dengan pengetahuan sedia ada, maka keadaan tersebut mungkin akan mengubah tanggapan, mencorak semula pemahaman dan memadamkan maklumat terdahulu yang tidak relevan. Secara tidak langsung, keadaan ini akan membantu murid: (a) menjadi aktif dalam pembelajaran, (b) memperkaya pengetahuan, (c) membina kemahiran yang diperlukan untuk menganalisa dunia di sekeliling mereka, (d) mencari solusi terhadap isu yang timbul, dan (e) menjustifikasi perkataan dan perbuatan. Prinsip-prinsip teori tersebut adalah: (a) arahan yang diberikan mestilah berkait dengan pengalaman dan konteks pembelajaran, (b) arahan haruslah berstruktur, dan (c) arahan sebaiknya direka untuk memudahkan ekstrapolasi murid (Ahmad Sani, 2017). Selain itu, pembelajaran konstruktivis

turut merangsang murid untuk saling berinteraksi dengan murid lain menerusi soalan-soalan berkaitan perkara yang dipelajari supaya mereka sama-sama dapat membina perhubungan antara pengetahuan semasa dengan pengetahuan baru. Bukan itu sahaja, malah peranan penting lain seorang guru yang mengaplikasikan persekitaran konstruktivisme dalam pengajaran adalah: (a) menggunakan pelbagai sumber informasi bagi menyokong pembelajaran murid, (b) menggalakkan murid melakukan eksplorasi secara berkolaborasi, (c) merangsang interaksi antara murid dengan guru dan antara murid dengan murid bagi membincangkan kontradiksi yang timbul terhadap pemahaman awal murid berkenaan sesuatu perkara, (d) memberikan autonomi kepada murid untuk ‘menguruskan’ idea masing-masing, (e) menerima pendapat murid dan tidak mengenyahkan apa jua usaha inisiatif murid, (f) menilai pemahaman murid menerusi pencapaian mereka dalam tugas berstruktur terbuka, dan (g) menggalakkan murid menilai bagaimana aktiviti pembelajaran berupaya membantu mereka memahami sesuatu perkara di mana keadaan ini turut dipengaruhi oleh sikap dan kepercayaan murid itu sendiri (Ziling & Yeli, 2018). Oleh hal yang demikian, jelaslah bahawa pembelajaran merupakan suatu proses aktif untuk membina pengetahuan di mana ia secara tidak langsung turut menjadikan murid aktif memandangkan murid tidak lekang dengan aktiviti-aktiviti seperti mengaplikasikan pengetahuan semasa, mengenal pasti elemen relevan dalam pengalaman pembelajaran baru, menilai konsistensi pengetahuan dan seterusnya membuat modifikasi ke atas pengetahuan berdasarkan penilaian terbabit. Ringkasnya, pembelajaran konstruktivis melibatkan perkara-perkara berikut iaitu: (a) murid mengkonstruksi makna menerusi manipulasi, eksplorasi dan pembinaan pengetahuan untuk disesuaikan dengan kefahaman mereka sendiri, (b) pengetahuan baru dihasilkan berdasarkan pengetahuan sedia ada, (c)

interaksi sosial aktif merupakan faktor penggalak pembelajaran, dan (d) pembelajaran yang bermakna terhasil daripada aktiviti-aktiviti terpilih yang boleh turut sama diaplikasikan dalam kehidupan sebenar.



Rajah 1.4: Kerangka teoretikal kajian berdasarkan adaptasi Teori Pencabulan Seksual Kanak-kanak (Finkelhor & Araji, 1986), Teori Bermain (Parten, 1929) dan Teori Pembelajaran Konstruktivisme (Bruner, 1961)

Justeru, jelaslah bahawa pengajaran PEERS menerusi Modul PEERS-DK yang mapan dilihat sangat bersesuaian dan bertepatan bagi mengembangkan potensi kanak-kanak prasekolah memandangkan Drama Kreatif yang menjadi teras modul sememangnya dibina bertujuan menjadikan kanak-kanak prasekolah aktif dalam pembelajaran di mana mereka dirangsang untuk mengaitkan pengalaman pembelajaran dengan realiti peristiwa yang pernah ditempuh bertujuan menjana kemahiran sosial mereka secara semula jadi dan menyeronokkan (Gül & Gücüm, 2015).

1.5 Objektif Kajian

Objektif utama kajian ini adalah untuk membina modul keselamatan seksualiti menerusi Drama Kreatif dengan kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi serta menguji kesan modul tersebut terhadap pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual dalam kalangan kanak-kanak prasekolah.

1.5.1` Objektif Kajian Fasa Analisis Keperluan

Secara umum, objektif kajian fasa analisis keperluan adalah mengeksplorasi keperluan pembinaan Modul PEERS-DK dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS di prasekolah. Secara khususnya, objektif kajian adalah seperti berikut:

- i. Mengidentifikasi kekangan yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS.
- ii. Mengkaji faktor yang menjadikan kanak-kanak prasekolah fokus dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS.
- iii. Mensintesis Drama Kreatif sebagai kaedah pengajaran PEERS yang telah diaplikasikan oleh guru prasekolah.
- iv. Menghuraikan strategi pengajaran PEERS yang dicadangkan oleh guru prasekolah.

1.5.2 Objektif Kajian Fasa Rekaan dan Pembinaan Modul PEERS-DK

Objektif umum bagi fasa ke dua kajian adalah membangunkan Modul PEERS-DK yang berkualiti manakala objektif khusus pula ialah:

- i. Menganalisis kesahan kandungan Modul PEERS-DK.
- ii. Menilai kebolehgunaan Modul PEERS-DK.

1.5.3 Objektif Kajian Fasa Implementasi dan Keberkesanan Modul PEERS-DK

Objektif umum bagi fasa ke tiga kajian adalah menilai keberkesanan Modul PEERS-DK terhadap pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual dalam kalangan kanak-kanak prasekolah. Objektif khusus kajian adalah:

- i. Menganalisis perbezaan min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.
- ii. Menganalisis perbezaan min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.
- iii. Menganalisis perbezaan min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.
- iv. Menganalisis perbezaan min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.
- v. Menganalisis perbezaan min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.
- vi. Menganalisis perbezaan min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.
- vii. Menganalisis perbezaan min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.
- viii. Menganalisis perbezaan min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.

- ix. Menganalisis perbezaan min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.
- x. Mengidentifikasi kemahiran preventif pencabulan seksual kanak-kanak prasekolah bagi kumpulan eksperimen selepas implementasi Modul PEERS-DK.

1.6 Soalan Kajian

Soalan-soalan kajian telah dibina berdasarkan objektif kajian yang dipecahkan mengikut tiga fasa kajian iaitu fasa analisis keperluan modul, fasa rekaan dan pembinaan modul dan fasa implementasi dan keberkesanan modul.

1.6.1 Soalan Kajian Fasa Analisis Keperluan

Secara umum, soalan kajian bagi fasa ini adalah 'Apakah keperluan pembinaan Modul PEERS-DK dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS di prasekolah?'.
Secara khususnya, soalan kajian ialah:

- i. Apakah kekangan yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?
- ii. Apakah faktor yang mendorong kanak-kanak prasekolah fokus dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?
- iii. Apakah jenis Drama Kreatif yang telah diaplikasikan oleh guru prasekolah dalam pengajaran PEERS?
- iv. Apakah strategi pengajaran PEERS yang dicadangkan oleh guru prasekolah?

1.6.2 Soalan Kajian Fasa Rekaan dan Pembinaan Modul PEERS-DK

Soalan umum kajian bagi fasa ke dua adalah ‘Apakah tahap kualiti Modul PEERS-DK secara keseluruhan?’. Soalan khusus kajian ialah:

- i. Apakah kesahan kandungan Modul PEERS-DK?
- ii. Apakah kebolegunaan Modul PEERS-DK?

1.6.3 Soalan Kajian Fasa Implementasi dan Keberkesanan Modul PEERS-DK

Soalan umum kajian adalah ‘Apakah tahap keberkesanan Modul PEERS-DK terhadap pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual dalam kalangan kanak-kanak prasekolah?’. Soalan khusus kajian ialah:

- i. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?
- ii. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?
- iii. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?
- iv. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?
- v. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?

- vi. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?
- vii. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?
- viii. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?
- ix. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?
- x. Apakah kemahiran preventif pencabulan seksual kanak-kanak prasekolah bagi kumpulan eksperimen selepas implementasi Modul PEERS-DK?

1.7 Hipotesis

Hipotesis merujuk kepada jangkaan yang bakal berlaku (Ghazali & Sufean, 2016). Empat langkah yang mesti dititikberatkan dalam pengujian hipotesis ialah: (a) membina hipotesis berdasarkan objektif dan soalan kajian, (b) menentukan aras signifikan bagi menguji hipotesis yang dibina, (c) mengumpul dan menganalisis data, dan (d) membuat keputusan sama ada menolak atau menerima hipotesis nul (Ramlee, Jamal & Marinah, 2020). Senarai hipotesis bagi kajian ini adalah seperti berikut:

H_01 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.

H₀₂: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.

H₀₃: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.

H₀₄: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.

H₀₅: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.

H₀₆: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.

H₀₇: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.

H₀₈: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.

H₀9: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.

1.8 Kepentingan Kajian

Kajian ini bakal menyumbang kepada pembinaan modul keselamatan seksualiti berteraskan Drama Kreatif bagi pengajaran PEERS yang memfokuskan kepada peningkatan tahap pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual dalam kalangan kanak-kanak prasekolah. Dalam hal ini, Anderson dan Dunn (2013) berpendapat bahawa konvensi drama yang pelbagai boleh digunakan untuk memenuhi objektif pedagogi yang berbeza-beza. Kenyataan tersebut disokong oleh Uzunöz dan Demirhan (2017) serta Metinnam et al. (2014) yang menerangkan bahawa Drama Kreatif sememangnya merupakan kaedah pengajaran kontemporari yang efektif dalam membina amalan pengajaran guru yang kreatif dan inovatif menjelang abad ke-21. Justeru, pembelajaran bermodul yang komprehensif menerusi Drama Kreatif dengan menekankan tunjang Perkembangan Fizikal dan Estetika berdasarkan sukatan DSKP diyakini mampu menggalakkan penglibatan aktif kanak-kanak prasekolah dalam pembelajaran PEERS.

Apa yang lebih penting adalah kanak-kanak prasekolah memperoleh pengetahuan berkenaan PEERS dengan lebih mudah memandangkan Modul PEERS-DK mengandungi aktiviti-aktiviti Drama Kreatif yang disusun lengkap dan teratur bagi mencapai objektif pembelajaran di samping membantu guru mempelbagaikan kaedah pengajaran berikutan tahap kefahaman dan daya fokus kanak-kanak prasekolah amat bergantung kepada kebijaksanaan guru mengatur strategi untuk menarik perhatian mereka (Suppiah, 2018) semasa mengendalikan sesi pengajaran dan pembelajaran selari dengan saranan YB Dato' Seri Mahdzir Khalid sempena Majlis Pelancaran PEERS Sehari di Sekolah bertempat di Sekolah Kebangsaan Putrajaya Presint 17(1) iaitu:

“PEERS Sehari di Sekolah ini diharap membuka mata pendidik khususnya para guru dalam merancang pengajaran dan pembelajaran yang kreatif berkaitan komponen PEERS selaras dengan kandungan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan yang telah disemak mulai tahun 2017...” (Facebook Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017).

1.9 Batasan Kajian

Terdapat enam batasan yang telah ditetapkan bagi melancarkan pelaksanaan kajian ini iaitu pertama, pengaplikasian kerangka model dalam pembinaan modul. Ke dua, penggunaan jenis aktiviti dalam pengisian modul. Ke tiga, reka bentuk pengujian modul. Ke empat adalah jenis sampel manakala ke lima dan ke enam masing-masing ialah lokasi kajian dan skop pemboleh ubah bersandar yang dianalisis. Bagi aspek pertama iaitu pengaplikasian kerangka model, pengkaji merujuk kepada Model Pembangunan Modul Sidek (Sidek & Jamaludin, 2005) sebagai asas utama bagi pembinaan modul dalam kajian ini memandangkan reka bentuknya memenuhi kehendak dan keperluan kajian. Selain itu, model ini juga dilihat bersesuaian dengan keseluruhan proses pembinaan modul dan matlamat yang ingin dicapai oleh pengkaji. Batasan berikutnya iaitu berkenaan penggunaan jenis aktiviti dalam pengisian modul, pengkaji memfokuskan kepada pengaplikasian Drama Kreatif sebagai teras penyampaian kandungan modul kerana Drama Kreatif berupaya membantu kanak-kanak prasekolah ‘merasa’ dunia di sekeliling mereka menerusi penerokaan pengalaman, kreativiti, analisis dan pengetahuan (Uzunöz & Demirhan, 2017; Gül, 2015). Di samping itu, eksperimen kuasi dua kumpulan tidak setara ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan merupakan reka bentuk pengujian modul yang telah dipilih memandangkan pengagihan sampel tidak dapat dilaksanakan secara rawak. Seterusnya, kajian ini hanya melibatkan kanak-kanak prasekolah berumur lima dan enam tahun yang mengikuti DSKP di bawah kelolaan Kementerian Pendidikan

Malaysia manakala lokasi prasekolah dipilih berdasarkan statistik kes pencabulan seksual kanak-kanak tertinggi mengikut negeri bagi tempoh lima tahun terkini. Bagi batasan keenam, pemboleh ubah bersandar yang diukur dihadkan hanya kepada pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual dalam kalangan kanak-kanak prasekolah sahaja.

1.10 Definisi Istilah dan Definisi Operasional

Pengkaji telah mengenal pasti beberapa istilah penting untuk didefinisikan secara konseptual dan operasional. Menurut Gravetter dan Forzano (2018), definisi operasional merupakan prosedur untuk mengukur konstruk hipotetikal iaitu pemboleh ubah yang tidak dapat diukur dan diperhatikan secara langsung.

1.10.1 Modul

Modul adalah satu atau beberapa aktiviti yang menerangkan topik tertentu secara sistematik dan berurutan bagi membantu peserta menguasai dan mengikuti sesuatu aktiviti dengan mudah, cepat dan tepat sama ada berbantuan fasilitator atau tanpa berbantuan fasilitator (Jamaludin, 2016). Russel (1974) mendefinisikan modul sebagai satu pakej pengajaran yang mempunyai hubungan dengan konsep mata pelajaran bertujuan membantu pelajar menguasai pembelajaran. Modul dalam kajian ini merujuk kepada Modul PEERS-DK berasaskan Drama Kreatif yang mengandungi satu unit pengajaran PEERS untuk kanak-kanak prasekolah berdasarkan DSKP di bawah tunjang Perkembangan Fizikal dan Estetika.

1.10.2 Drama Kreatif

Drama Kreatif didefinisikan sebagai aktiviti drama berstruktur yang menggalakkan kanak-kanak mengeksplorasi isu, idea, perasaan dan peristiwa menerusi peranan serta situasi yang diimajinasikan sama ada diambil daripada

realiti atau fantasi di mana ia dipercayai dapat membantu membentuk emosi yang stabil, komunikasi yang efektif, kemahiran menyelesaikan masalah serta kemahiran berfikir secara kreatif dan kritis (Uzunöz & Demirhan, 2017; Tapio, 2016). Batdi dan Batdi (2015) mengklasifikasikan Drama Kreatif sebagai suatu kaedah pengajaran semula jadi kerana ia menyokong sifat alami kanak-kanak yang belajar menerusi imitasi. Justeru, kanak-kanak prasekolah dirangsang untuk bereksplorasi menerusi permainan berstruktur dengan melibatkan improvisasi terancang tanpa hafalan skrip yang mengutamakan pergerakan tubuh dan ritma secara spontan. Dalam konteks kajian ini, pengkaji menggunakan Drama Kreatif dengan merujuk kepada penggunaan boneka, pantomim, permainan teater, nyanyian aksi, lakonan cerita dan dramatisasi cerita di mana penekanan turut diberikan dalam aspek pemanasan tubuh sebelum memulakan Drama Kreatif sebagaimana yang disarankan oleh Metinnam et al. (2014).

1.10.3 Pendidikan Kesihatan Reproduktif dan Sosial (PEERS)

Pendidikan Kesihatan Reproduktif dan Sosial (PEERS) adalah suatu cabang ilmu yang sesuai dengan usia dan budaya untuk mengajar kelompok individu tentang hal-hal berkaitan seks dengan cara memberikan informasi yang tepat secara saintifik dan realistik bertujuan membuka peluang kepada golongan terbabit untuk mengeksplorasi nilai, sikap dan membina keupayaan dalam membuat keputusan, komunikasi serta kemahiran mengurangkan risiko berkenaan aspek-aspek seksualiti dengan cara membekalkan informasi, motivasi serta kemahiran tingkah laku yang diperlukan bertujuan meningkatkan kesihatan seksual dan mengelakkan kesan negatif akibat pengabaian kesihatan seksual (UNESCO, 2017; *Canadian Guidelines for Sexual Health Education*, 2008). Keogh, Stillman dan Asare (2018)

mendefinisikan Pendidikan Kesihatan Seksualiti sebagai pendidikan tentang kesihatan seksual dan reproduktif yang menyediakan pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan berhubung keputusan yang ‘sihat’ untuk dipraktikkan dalam kehidupan. Sehubungan itu, bagi memastikan Pendidikan Kesihatan Seksualiti adalah komprehensif dan menyeluruh, maka WHO telah menetapkan bahawa sukatan pelajaran subjek Pendidikan Kesihatan Seksualiti mestilah mengandungi topik-topik berkaitan pembangunan seksualiti, perhubungan sosial, imej tubuh badan, sikap mengambil berat dan peranan gender (Ballonoff Suleiman, 2014). Pendidikan Kesihatan Reproduksi dan Sosial (PEERS) dalam konteks kajian ini merujuk kepada tunjang Perkembangan Fizikal dan Estetika di bawah unit FK 5.0 seperti berikut:

Jadual 1.9: Standard kandungan dan standard pembelajaran Pendidikan Kesihatan Reproduksi dan Sosial (PEERS) prasekolah

Standard Kandungan	Standard Pembelajaran
FK 5.1 Mengaplikasi kemahiran membuat keputusan dalam konteks kesihatan diridan reproduktif	FK 5.1.1 Menyatakan cara menjaga kebersihan anggota tubuh dengan betul
	FK 5.1.2 Bercerita tentang kepentingan menjaga kebersihan <ol style="list-style-type: none"> i. Diri ii. Pakaian iii. Peralatan peribadi
	FK 5.1.3 Mengetahui anggota tubuh lelaki dan perempuan: <ol style="list-style-type: none"> i. Kepala (Rambut, mata, telinga, hidung, mulut, bibir dan gigi) ii. Badan (Payudara, dada, bahu dan punggung) iii. Tangan iv. Kaki v. Organ genital (Zakar dan faraj) vi. Dubur
	FK 5.1.4 Mengetahui sentuhan selamat, sentuhan tidak selamat dan sentuhan tidak selesa
	FK 5.1.5 Mengaplikasikan kemahiran berkata “TIDAK” kepada sentuhan tidak selesa dan tidak selamat

Sumber: Kementerian Pendidikan Malaysia (2017)

1.10.4 Kanak-kanak prasekolah

Sistem pendidikan di Malaysia menekankan pendidikan prasekolah dalam Pendidikan Kebangsaan menerusi Akta Pendidikan 1996 dengan memfokuskan kepada penggunaan DSKP bagi kanak-kanak yang berusia dalam lingkungan empat hingga enam tahun (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017b). Kanak-kanak prasekolah dalam konteks kajian ini merujuk kepada kanak-kanak dalam lingkungan usia lima hingga enam tahun yang mengikuti DSKP di sekolah kebangsaan.

1.10.5 Pengetahuan pencabulan seksual

Pengetahuan pencabulan seksual dalam konteks kajian ini disandarkan kepada kurikulum prasekolah sedia ada iaitu pengetahuan mengenai: (a) anggota tubuh lelaki dan perempuan, (b) cara menjaga kebersihan anggota tubuh, dan (c) sentuhan selamat dan sentuhan tidak selamat.

1.10.6 Kemahiran preventif pencabulan seksual

Kemahiran preventif pencabulan seksual dalam konteks kajian ini terdiri daripada kemahiran: (a) berkata tidak dan jangan, (b) menjerit, (c) melarikan diri, dan (d) memberitahu individu lain mengenai situasi berisiko sehingga apa yang diberitahu dipercayai oleh individu tersebut.

1.11 Rumusan

Secara keseluruhannya, bab ini membincangkan tentang latar belakang kajian selain turut menekankan kepentingan PEERS untuk kanak-kanak prasekolah. Ibarat melentur buluh daripada rebung, usaha kerajaan memasukkan PEERS dalam kurikulum di peringkat prasekolah merupakan tindakan yang amat wajar dalam usaha mendidik generasi muda mengenai hal-hal berkaitan keselamatan seksualiti. Pernyataan masalah yang diutarakan

wujud berdasarkan senario semasa di mana keperluan untuk mengatasinya sepertimana gesaan Kementerian Pendidikan Malaysia merupakan isu yang signifikan untuk diperhalusi dalam usaha menambahbaik sistem pendidikan. Justeru, pedagogi PEERS mestilah diperbaiki bagi membantu kanak-kanak prasekolah menguasai pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan dengan cara yang efektif. Dalam hal ini, pelbagai strategi telah disarankan oleh kerajaan bertujuan meningkatkan kualiti pengajaran dan memastikan kanak-kanak prasekolah memahami serta mengikuti aktiviti pembelajaran PEERS dengan lebih baik. Pengajaran PEERS menerusi Modul PEERS-DK ini bukan sahaja disampaikan secara terbuka dan telus tanpa diskriminasi, malah pengkaji turut menghormati kepercayaan kanak-kanak berdasarkan latar belakang agama, umur, bangsa, etnik, jantina, status ekonomi dan keupayaan kognitif serta fizikal. Tanpa sangsi, Drama Kreatif bakal menjadi kaedah pengajaran alternatif PEERS secara meluas di peringkat prasekolah yang berpotensi membantu mengukuhkan kaedah pengajaran dan pembelajaran sedia ada sekali gus memperkasa kanak-kanak dengan pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual. Bab seterusnya akan membincangkan tentang kajian-kajian lepas yang dihasilkan oleh pengkaji-pengkaji terdahulu di mana penekanan diberikan kepada tiga cabang utama yang menjadi nadi kajian ini iaitu Drama dalam Pendidikan, Pendidikan Kesihatan Reproduktif dan kanak-kanak prasekolah.

BAB 2: SOROTAN LITERATUR

2.1 Pengenalan

Bab ini membincangkan tentang dapatan daripada kajian-kajian lepas yang menyentuh tiga cabang utama iaitu Drama dalam Pendidikan, Pendidikan Kesihatan Reproduktif dan kanak-kanak prasekolah. Perkara paling penting yang disoroti dalam bab ini adalah kerelevanan penggunaan drama sebagai medium pendidikan secara total terhadap pembangunan kanak-kanak.

2.2 Variasi Pendekatan Drama Kreatif

Drama Kreatif telah diasaskan oleh nama-nama tersohor bidang Drama dalam Pendidikan seperti Winifred Louise Ward, Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote, Viola Spolin, Vivian Gussin Paley dan Geraldine Brain Siks (Sicherman & Green, 1980). Tokoh-tokoh tersebut telah memperkenalkan teknik-teknik drama sebagai alat pedagogi berdasarkan pengalaman, pengetahuan, repertoir serta kemahiran tersendiri yang mencerminkan kekuatan serta keunikan falsafah masing-masing.

2.2.1 Winifred Louise Ward

(a) Latar Belakang

Winifred Louise Ward yang dilahirkan pada 29 Oktober 1884 di sebuah bandar kecil di Eldora, Iowa merupakan pengasas Drama Kreatif di Amerika dan digelar 'ibu Drama Kreatif' (Collins & Maxwell, 2017). Ward berpeluang menonton lakonan pelakon-pelakon teater amatour sejak kanak-kanak memandangkan kampung halamannya didiami para hartawan yang bermurah hati membina panggung opera. Membesar dalam kalangan keluarga yang mencintai kesusasteraan telah mencambahkan minatnya terhadap bidang tersebut di mana

beliau sering mendengar ayahnya melafazkan bait-bait puisi William Shakespeare di ruang tamu selain berkongsi hobi yang sama dengan ibunya iaitu membaca akhbar, majalah serta pelbagai sumber penulisan. Pada usia remajanya semasa menyambung pengajian peringkat diploma dengan mengambil kursus-kursus membabitkan kesusasteraan Inggeris, latihan fizikal dan vokal pidato, beliau pernah melakonkan watak utama dalam teater bertajuk *A Sweet Girl Graduates: A Farce* yang dipentaskan ketika majlis graduasi. Dekan fakultinya pada masa itu amat menekankan kepentingan imaginasi dan simpati dalam sastera. Justeru, para pelajar termasuk Ward dikehendaki menonton persembahan pidato setiap hari jam 10:00 pagi bertujuan mendedahkan mereka dengan seni pidato di mana dekan sendiri biasanya akan melakukan demonstrasi pidato tersebut. Sekitar tahun 1908 sehingga 1915, beliau mengetuai pertandingan pengucapan awam, menjadi pengarah teater bagi projek pelajar senior, melatih pasukan bola keranjang dan menjadi guru di sekolah-sekolah kerajaan. Menjelang tahun 1916, Ward menyambung pengajiannya di Universiti Chicago dan berjaya memperoleh Ijazah Sarjana Muda Filosofi di samping turut memenangi anugerah *Florence James Adams* bagi kategori Pembacaan Artistik dalam pementasan bertajuk *The Ballad of East and West* di universiti yang sama. Kerjaya Ward dalam bidang Teater Pendidikan bermula pada tahun 1920-an apabila beliau berkhidmat sebagai pensyarah bagi subjek Drama Kreatif dan Penceritaan Lanjutan di Fakulti Perbahasan, Universiti Northwestern. Lima tahun kemudian, beliau menubuhkan Teater Kanak-Kanak Evanston dan menawarkan kursus baru di universiti berkenaan iaitu Dramatik Pendidikan yang mengkombinasikan drama tidak formal menerusi pembacaan dengan penghasilan drama formal untuk kanak-kanak. Pada tahun 1926, nama kursus Dramatik Pendidikan ditukar menjadi Dramatik Junior. Menjelang tahun 1928,

Dramatik Junior ditukar pula kepada nama Drama Kreatif yang kekal bertahun-tahun lamanya dan masih digunakan sehingga kini. Namanya mula mekar dalam kalangan ahli akademik setelah beliau melakukan dua pembaharuan dalam pengajaran subjek Penceritaan Lanjutan iaitu pertama, membawa para pelajarnya mendekati komuniti setempat terutamanya kanak-kanak dan ke dua, memperkenalkan istilah dramatisasi yang bererti memasukkan cerita ke dalam bentuk dramatik. Selain menerbitkan buku pertamanya yang bertajuk *Creative Dramatics* pada tahun 1930, Ward turut memperkukuhkan struktur kurikulum pada tahun 1936 dengan menjadikan Penceritaan sebagai kursus wajib bagi pelajar-pelajar Drama Kreatif. Menjelang tahun 1940, para pelajar jurusan pendidikan yang berhasrat untuk menjadi guru diwajibkan mengikuti dua kursus teras iaitu: (a) Penceritaan B6 di mana mereka akan mempelajari tentang teknik-teknik memilih cerita dan cara-cara menyampaikan cerita, dan (b) Drama Kreatif untuk Kanak-Kanak yang mendedahkan tentang jenis-jenis lakonan untuk kanak-kanak dan memberi panduan kepada para pelajar untuk mendramatisasikan bahan-bahan sastera.

(b) Pendekatan Drama Kreatif

Pendekatan Drama Kreatif yang diperkenalkan oleh Ward banyak dipengaruhi oleh idea-idea Ruth Sawyer, tokoh pertama yang memulakan program penceritaan untuk kanak-kanak di New York pada tahun 1910, penulis buku *The Way of the Storyteller* dan penerima anugerah *Newbery* dan *Laura Ingalls Wilder* dalam bidang kesusasteraan kanak-kanak (Collins & Maxwell, 2017). Ward menggunakan pendekatan ‘membina blok’ berdasarkan konsep *scaffolding* di mana peserta hanya dibenarkan mempelajari kemahiran seterusnya selepas kemahiran yang sedang dipelajari telah berkembang sehingga mencapai tahap yang disasarkan. Ward menekankan aktiviti asas yang ringkas seperti

konsentrasi sebelum beralih kepada aktiviti yang kompleks, sukar dan melibatkan pergerakan bukan verbal seperti pantomim. Tahap kesukaran aktiviti berkenaan ditingkatkan dengan memasukkan aktiviti verbal menerusi dialog (Taylor, 2004). Selain itu, Ward menyatakan bahawa kesusasteraan merupakan material terbaik untuk dramatisasi memandangkan ia sangat berkait rapat dengan kehidupan manusia (Rosenberg, 1987). Justeru, beliau menekankan penggunaan sastera yang berkembang daripada aktiviti-aktiviti yang melibatkan pergerakan bukan verbal sebagai rangsangan untuk menyampaikan cerita di mana kanak-kanak boleh melakonkan watak sama ada daripada sajak, kisah klasik, kisah kontemporari atau cerita dongeng yang sarat dengan nilai-nilai moral. Akan tetapi, Ward menegaskan bahawa bukan semua cerita sesuai untuk didramatisasikan kepada kanak-kanak meskipun penggunaan bahasa dan ayatnya indah. Sehubungan itu, Ward telah menerbitkan buku berjudul *Stories to Dramatize* yang mengandungi panduan mengenai kriteria pemilihan material terbaik dalam dramatisasi mengikut peringkat umur kanak-kanak dengan turut memasukkan tiga cerita daripada koleksi Kisah Krismas yang ditulis oleh Sawyer ke dalam buku terbabit. Beliau mengklasifikasikan dramatisasi cerita sebagai suatu bentuk pembelajaran dramatik kerana kisah yang disampaikan dengan penuh ekspresif adalah jauh lebih bermakna berbanding kisah yang dibacakan ayat demi ayat. Dalam hal ini, Ward menegaskan bahawa guru-guru mestilah bersedia dengan cerita yang akan disampaikan kepada kanak-kanak tanpa membaca cerita tersebut dan tanpa memegang buku semasa sesi bercerita memandangkan beliau amat meyakini bahawa isi cerita berupaya sampai terus kepada kanak-kanak sekiranya guru-guru melakukan improvisasi, menghafal dialog watak serta mengingat plot. Ward mengaplikasikan teknik penceritaan Sawyer iaitu sebelum memulakan sesi bercerita, intipati cerita haruslah difahami

oleh guru sebaik mungkin dengan cara membaca cerita tersebut berkali-kali dan memunculkannya dalam imaginasi, bukan menghafal perkataan satu per satu. Dengan ini, dapatlah dikatakan bahawa selain sastera, improvisasi lakon juga merupakan aspek utama dan kunci paling asas bagi mencapai objektif Drama Kreatif. Dengan kata lain, cerita dan drama mempunyai perhubungan yang padu dan saling menyokong antara satu sama lain. Buktinya, dramatisasi didapati telah menjadi akses kepada kanak-kanak untuk memahami sastera dengan lebih baik, mendedahkan kanak-kanak dengan penulisan dan perbendaharaan kata yang baru dan menjadi platform kepada kanak-kanak untuk berekspresi menerusi interpretasi watak. Menurut Ward lagi, sebelum menjalani proses lakonan, kanak-kanak haruslah melalui proses imaginasi terlebih dahulu. Pada fasa ini, kanak-kanak dikehendaki menganalisa karektor untuk memahami pemikiran, sikap, perangai, tingkah laku dan tabiat watak sebelum mereka dibenarkan melakonkan watak tersebut (Rosenberg, 1987). Keadaan ini secara tidak langsung membolehkan kanak-kanak mempelajari cara yang sesuai untuk memformulasikan nilai, pandangan, persepsi, pemahaman dan sensitiviti orang-orang di sekeliling mereka. Langkah seterusnya adalah kanak-kanak perlu melakukan latihan lakonan sebagai persediaan untuk pementasan. Di samping itu, Ward turut menekankan peranan spesifik yang seharusnya dimiliki oleh pengendali Drama Kreatif yang digelar 'ketua' di mana individu tersebut bertanggungjawab memilih kisah yang akan dilakonkan oleh kanak-kanak, menceritakan kisah berkenaan kepada kanak-kanak dan membimbing mereka dalam membina kemahiran-kemahiran khusus berdasarkan kisah yang telah dipilih tadi (Rosenberg, 1987). Oleh hal yang demikian, ketua Drama Kreatif yang berkemahiran dan terlatih dalam asas-asas teater, tarian, pendidikan seni, perkembangan kanak-kanak, psikologi kanak-kanak, bahasa dan kesusasteraan

kanak-kanak sangat diperlukan untuk merancang dan melaksanakan aktiviti-aktiviti Drama Kreatif (Bedard & Tolch, 1989). Implementasi Drama Kreatif yang diperkenalkan oleh Ward pada tahun-tahun awal pembinaannya hanya melibatkan beberapa pelajar universiti dan pelajar sekolah yang dilatih menjadi ketua Drama Kreatif. Ketua-ketua itu kemudiannya membentuk dan mengetuai kumpulan Drama Kreatif masing-masing, mencari idea dan mempamerkannya dalam bentuk persembahan. Tahun demi tahun, Drama Kreatif ciptaan Ward kemudiannya mengalami penambahbaikan di mana peranan ketua Drama Kreatif diperhebat dengan memberi tanggungjawab kepada mereka untuk: (a) menilai, memantau dan menonton adegan-adegan yang dilakonan oleh kanak-kanak, (b) memunculkan soalan-soalan berdasarkan senario yang telah dilakonan, dan (c) memfokuskan kepada kemahiran serta tingkah laku yang perlu dikuasai oleh kanak-kanak. Kesimpulannya, Ward amat menitikberatkan empat elemen berikut dalam pelaksanaan Drama Kreatif iaitu fungsi kesusasteraan sebagai sumber cerita, pembangunan kanak-kanak sebagai objektif utama, peranan ketua sebagai pemangkin aktiviti Drama Kreatif dan persembahan drama sebagai hasil akhir yang boleh ditonton.

2.2.2 Peter Slade

(a) *Latar belakang*

Tokoh Drama Kreatif seterusnya yang amat dikagumi dan dihormati iaitu Peter Slade telah memberikan sumbangan besar dalam bidang Teater Pendidikan di mana beliau memperkenalkan konsep drama kanak-kanak untuk masyarakat di England. Lahir pada tahun 1912, Slade memperjuangkan drama kanak-kanak sebagai medium pendidikan untuk pembelajaran aktif kerana beliau berpendapat bahawa drama kanak-kanak setaraf bidang-bidang lain seperti muzik, seni dan kesusasteraan dalam kurikulum sekolah.

(b) Pendekatan Drama Kreatif

Berbeza dengan Ward yang menitikberatkan cerita sedia ada sebagai sumber utama untuk melaksanakan aktiviti Drama Kreatif dan betapa perlunya kanak-kanak menguasai kemahiran tertentu mengikut turutan, Slade pula lebih menekankan keupayaan semula jadi kanak-kanak untuk mencipta cerita secara spontan menerusi dunia bermain mereka. Dalam hal ini, Slade menyatakan bahawa bermain merupakan proses pembelajaran semula jadi yang penting dalam mendidik kanak-kanak dan menjadi komoditi berharga untuk menggerakkan Drama Kreatif. Hal ini bererti bermain adalah formula paling asas dalam drama kanak-kanak kerana ia berfungsi sebagai motivasi dalaman yang merangsang kanak-kanak untuk terus belajar dan terlibat secara aktif dalam aktiviti membina pengetahuan (Sansom, 2008). Justeru, Slade telah membina empayar ideanya mengenai Drama Kreatif menerusi pemerhatian terhadap pelbagai cara kanak-kanak bermain yang dilihat begitu kreatif dan beliau telah menyenaraikan aktiviti-aktiviti dramatik yang sesuai berdasarkan peringkat usia kanak-kanak. Dalam hal ini, Slade meyakini bahawa aktiviti bermain berupaya menyumbang kepada perkembangan kanak-kanak secara holistik serta menjadi sumber kebahagiaan dan kesihatan kanak-kanak secara fizikal mahupun mental kerana terkandung sebab dan alasan konkrit di sebalik segala aksi yang dilakukan oleh kanak-kanak ketika bermain (Movahedazarhouligh, 2018). Tambahan pula, kanak-kanak berpeluang melakar interpretasi masing-masing berdasarkan pengalaman yang ditempuhi sekali gus mencipta makna dalam kehidupan mereka. Menurut Slade, kanak-kanak berumur lima dan enam tahun sangat sesuai didedahkan dengan aktiviti-aktiviti pergerakan yang diikuti bunyi-bunyian bertujuan membantu memperbaiki konsentrasi dan pembentukan idea. Beliau turut menjelaskan bahawa aktiviti-aktiviti yang

memerlukan kanak-kanak bercakap adalah tidak digalakkan pada peringkat ini. Bagi kanak-kanak berusia antara tujuh hingga 11 tahun, aktiviti-aktiviti yang lebih kompleks seperti improvisasi tanpa skrip di ruang terbuka atau di atas pentas prosenium adalah sesuai untuk mereka. Keupayaan kanak-kanak berumur 11 hingga 13 tahun pula dikembangkan menerusi aktiviti bermain secara berterusan dan terbimbing memandangkan golongan ini telah pun memiliki kelancaran berimprovisasi dan mampu mendominasi ruang dengan baik. Oleh itu, kemahiran berdialog dan berlakon juga sudah boleh dibina.

Slade beranggapan bahawa personaliti kanak-kanak mampu dibentuk menerusi kombinasi aktiviti bermain secara berseorangan dan bermain secara projeksi. Semasa bermain bersendirian, kanak-kanak biasanya akan berpura-pura menjadi objek atau watak serta memainkan peranan mereka secara aktif, jujur dan benar sehingga adakalanya menimbulkan kebisingan apabila mereka menjerit dan melakukan pergerakan fizikal. Bermain secara projeksi pula dilakukan dengan lebih senyap dan lebih intelektual kerana kanak-kanak memfokuskan minda mereka terhadap transformasi dalaman bertujuan meniru karektor atau objek yang dibayangkan. Perlakuan tersebut dapat dilihat, misalnya apabila kanak-kanak memanipulasi sesuatu sama ada ianya adalah objek maujud atau imaginasi, di mana mereka melakukannya dengan hanya duduk tanpa pergerakan tubuh mahupun percakapan yang banyak. Slade menegaskan bahawa bermain secara berseorangan dan bermain secara projeksi seharusnya dijadikan pendidikan teras kanak-kanak kerana ke dua-duanya sangat diperlukan untuk perkembangan mereka terutamanya dalam membentuk tingkah laku dan keupayaan menyesuaikan diri dengan persekitaran serta masyarakat. Secara tidak langsung, dapatlah dikatakan bahawa menerusi permainan dramatik, kanak-kanak sebenarnya sedang meletakkan diri mereka dalam situasi objek,

haiwan atau individu tertentu serta merasai emosi watak-watak tersebut di mana hal ini mampu membantu kanak-kanak memahami dunia dan persekitaran mereka dengan lebih baik. Justeru, kanak-kanak itu sendiri sebenarnya telah melangkau ruang dan waktu tanpa limitasi mahupun risiko apabila mereka berimajinasi serta memainkan peranan sesuatu watak. Dengan kata lain, aktiviti bermain dan berdrama akan membawa kanak-kanak meneroka alam imaginasi tanpa batasan di mana dunia tersebut tidak dapat ditembusi oleh zon realiti. Secara tidak langsung, keadaan ini mengukuhkan potensi unik kanak-kanak dalam mengeksplorasi kemahiran serta pengetahuan baru (Sansom, 2008). Selain itu, Slade tidak melihat peranan ketua Drama Kreatif yang merupakan pengkritik, pengarah atau penilai sebagai kriteria penting sepertimana yang dicadangkan oleh Ward. Sebaliknya, Slade berpendapat bahawa ketua Drama Kreatif mestilah berperanan sebagai fasilitator yang bertanggungjawab menyediakan ruang untuk kanak-kanak bermain. Bukan itu sahaja, malah Slade turut melontarkan buah fikirannya tentang penggunaan dewan sekolah yang tidak seharusnya hanya digunakan untuk perhimpunan mingguan, sebaliknya ruang tersebut sebaiknya dimanfaatkan untuk mengembangkan aktiviti drama kanak-kanak (Taylor, 2004). Slade menjelaskan lagi bahawa bermain bukanlah aktiviti khusus untuk kanak-kanak semata-mata, sebaliknya golongan dewasa juga tidak seharusnya melupakan aktiviti bermain dek kesibukan tugas dan faktor usia yang kian meningkat kerana individu yang tidak bermain umpama kehilangan sebahagian kebebasan dalam dirinya (Sansom, 2008).

2.2.3 Brian Way

(a) Latar Belakang

Brian Way yang memulakan kariernya sebagai seorang pelakon, pengarah dan penulis buku turut dikenali sebagai pelopor Teater dan Drama Pendidikan di

mana penglibatannya dalam program-program drama dilihat begitu banyak di sekitar Amerika (Rosenberg, 1987).

(b) Pendekatan Drama Kreatif

Falsafahnya mengenai Drama Kreatif amat kuat dipengaruhi oleh filosofi dan ideologi Slade. Justeru, Way didapati begitu mementingkan proses drama iaitu pengalaman drama yang dilalui oleh kanak-kanak berbanding hasil akhir iaitu persembahan. Hal ini bererti Way menolak bulat-bulat amalan teater konvensional yang menjadikan lakonan sebagai suatu bentuk seni persembahan. Sebaliknya, Way melakukan inovasi dalam drama kanak-kanak dengan cara melibatkan penonton semasa lakonan sedang berlangsung (Bresler, 2007). Kesungguhan beliau memperkenalkan Drama Kreatif di sekolah rendah telah meninggalkan impak positif terhadap amalan pengajaran sedia ada guru-guru apabila rancangan pengajaran kemudiannya dilihat mula diadun dengan pemanasan tubuh, permainan teater dan relaksasi. Lama-kelamaan, pembelajaran dramatik kian diaplikasikan di sekolah-sekolah rendah setelah guru-guru menyedari kepentingan konsep pembelajaran 'lakukan sendiri' yang memerlukan kanak-kanak memiliki daya konsentrasi, kecerdasan deria, emosi, imaginasi, fizikal dan intelek (Schonmann, 2011). Terdapat empat ciri Drama Kreatif Way iaitu pertama, aktiviti Drama Kreatif mestilah tidak disusun secara linear dan boleh dimulakan dari mana-mana bahagian mengikut keperluan, sumber yang ada, kebolehan ketua itu sendiri serta kesesuaian aktiviti dengan ruang, budaya dan keupayaan kanak-kanak. Contohnya, aktiviti yang kompleks mungkin boleh didahulukan tetapi disulam dengan aktiviti yang mudah dan lebih ringkas sebelum diteruskan dengan aktiviti yang sederhana kompleks. Ke dua, rangsangan atau sumber untuk melaksanakan Drama Kreatif mestilah diambil daripada pengalaman lalu atau

masa kini kanak-kanak. Dengan kata lain, peristiwa lepas yang masih diingat atau sebarang pengalaman semasa atau terkini kanak-kanak boleh digunakan sebagai material untuk menjalankan Drama Kreatif. Ke tiga, ketua Drama Kreatif juga merupakan peserta Drama Kreatif kerana kanak-kanak boleh menjalankan aktiviti Drama Kreatif sama ada secara individu, berpasangan atau pun berkumpul di mana aktiviti boleh dimulakan dari mana-mana bahagian dengan penyertaan ketua sebagai sebahagian ahli. Hal ini bererti, peranan ketua Drama Kreatif tidak lagi dominan. Selain itu, Way turut membenarkan sesiapa sahaja mengendalikan Drama Kreatif meskipun individu terbabit tidak mempunyai pengalaman melaksanakan Drama Kreatif kerana beliau berpendapat bahawa ketua yang baru berjinak-jinak dengan Drama Kreatif akan berpeluang memperoleh pengetahuan, kemahiran dan pengalaman baru menerusi proses pembelajaran ketika mempersiapkan kerja-kerja Drama Kreatif. Drama Kreatif Way dianggap pendekatan drama kanak-kanak paling fleksibel kerana ketua yang masih baru dalam mengendalikan Drama Kreatif tidak perlu mempamerkan kemahiran lakonan memandangkan persembahan di atas pentas untuk tontonan umum tidak diutamakan. Way hanya meletakkan syarat mudah iaitu ketua Drama Kreatif mestilah berupaya mengawal kebisingan kanak-kanak ketika aktiviti Drama Kreatif dijalankan menerusi teknik-teknik yang telah diperkenalkan olehnya iaitu ‘memperlahankan aksi’ dan menggunakan ‘jam anak panah bersaiz besar yang digantung di dinding’ (Rosenberg, 1987). Ke empat, Way menekankan kepentingan imaginasi dan refleksi di mana proses imaginasi memerlukan kanak-kanak mengimbau semula pengalaman lalu dan bukannya memikirkan peristiwa yang masih belum berlaku manakala refleksi akan mengingatkan semula kanak-kanak tentang apa yang telah dipelajari serta aplikasinya dalam kehidupan harian.

2.2.4 Dorothy Heathcote

(a) Latar Belakang

Dorothy Heathcote dilahirkan pada tahun 1926 di Yorkshire dan bekerja sebagai pensyarah sepenuh masa di Universiti Newcastle, England. Menjelang 1980, namanya mula harum di seluruh Amerika berikutan permintaan tinggi terhadap kepakaran dalam mengendalikan program major drama di universiti-universiti tempatan.

(b) Pendekatan Drama Kreatif

Dua prinsip utama dalam pendekatan Drama Kreatif beliau adalah: (a) Drama Kreatif merupakan medium yang efektif untuk mendekati individu mahupun komuniti, dan (b) ketua Drama Kreatif adalah individu paling penting dalam merancang dan mengetuai aktiviti. Meskipun Heathcote memberi kelonggaran kepada ketua Drama Kreatif untuk menggunakan pengalaman dan kekuatan masing-masing dalam mengendalikan sebarang situasi yang berlaku ketika aktiviti Drama Kreatif dijalankan, namun Heathcote menegaskan bahawa ketua Drama Kreatif mestilah mempunyai kemahiran khusus dalam mempraktikkan teknik-teknik Drama Kreatif. Hal ini menunjukkan bahawa Heathcote meletakkan tanggungjawab besar di bahu ketua Drama Kreatif di mana hanya mereka yang terlatih dan berpengalaman layak dilantik sebagai ketua Drama Kreatif. Sama seperti Peter Slade dan Brian Way, Heathcote turut menolak idea produksi persembahan yang mengutamakan elemen-elemen teaterikal seperti set, kostum, pencahayaan, solekan, kesan bunyi, genre, skrip dan teknik lakonan pentas. Beliau telah menggantikan istilah-istilah konvensional teater tersebut dengan perkataan-perkataan umum yang ringkas dan saling berkontra seperti gelap dan cerah, kaku dan bergerak serta senyap dan bunyi (Schonmann, 2011).

Meskipun elemen-elemen teaterikal tetap digunakan dalam Drama Kreatif beliau, namun kewujudannya bukanlah untuk memuaskan halwa mata para penonton, sebaliknya ia bertujuan mendedahkan kanak-kanak dengan pengalaman dramatik. Heathcote menyangkal pendapat Winifred Louise Ward berkenaan penghasilan Drama Kreatif menerusi kesusasteraan, penceritaan dan urutan kisah dalam plot di mana beliau menjelaskan bahawa sumber aktiviti Drama Kreatif tidak seharusnya divedik daripada sembarangan cerita sedia ada yang kemudiannya dimunculkan dalam bentuk lakonan (Taylor, 2004). Sebaliknya, Drama Kreatif sepatutnya mengandungi dilema dan konflik manusia yang penuh dengan cabaran sehingga akhirnya mengubah kehidupan manusia menjadi lebih baik. Hal ini bererti, material Drama Kreatif mestilah dibentuk berasaskan persekitaran realiti dan interaksi sebenar sesama manusia. Menurut Heathcote lagi, apa sahaja situasi yang terjadi dalam kehidupan manusia boleh diimprovisasikan secara dramatik. Justeru, tidak hairanlah kebanyakan Drama Kreatif beliau menggunakan improvisasi sebagai idea utama untuk menggerakkan aktiviti. Dalam hal ini, Heathcote menyatakan bahawa improvisasi adalah berkenaan penemuan menerusi percubaan dan pengujian di mana produk akhirnya terhasil dalam bentuk sebuah pengalaman. Beliau menghuraikan lagi bahawa improvisasi dramatik merupakan tindakan meletakkan diri sendiri dalam situasi individu lain dan memahami pandangan, perasaan dan keinginan individu tersebut dengan cara masuk ke dalam pengalaman peribadi yang dilalui. Dengan berpegang teguh kepada prinsip ketua Drama Kreatif juga adalah peserta, maka Heathcote mencadangkan agar ketua Drama Kreatif mengubah karektor masing-masing dengan melakonkan watak-watak tertentu seperti kapten kapal, doktor, mekanik, penjahat dan sebagainya sebaik sahaja masuk ke dalam kelas dan seterusnya memulakan improvisasi

terhadap situasi yang telah dirancang (Rosenberg, 1987). Sehubungan itu, lakonan spontan ketua Drama Kreatif hanya dianggap berjaya dan berkesan jika terdapat mana-mana murid yang menyertai lakonan improvisasi tersebut secara sukarela. Di samping itu, Heathcote turut menekankan kepentingan sesi pertanyaan sebagai aspek utama dalam struktur Drama Kreatif beliau. Menerusi sesi pertanyaan tersebut, perkara-perkara seperti pencarian maklumat, pemilihan keputusan dan pengembangan idea dapat diterangkan dengan jelas bagi menggalakkan refleksi sekali gus mencapai objektif utama Drama Kreatif iaitu untuk: (a) menganalisis pengalaman sejagat dalam kehidupan manusia, dan (b) menguji pengalaman manusia dalam bentuk lakonan.

2.2.5 Viola Spolin

(a) *Latar Belakang*

Pada awal tahun 1940, Viola Spolin telah mengasaskan Kompeni Aktor Muda di Hollywood dan memperkenalkan permainan teater untuk melatih aktor menghasilkan lakonan yang bermutu (Rosenberg, 1987). Pendekatan permainan teater tersebut kemudiannya menjadi asas kepada cabang-cabang teater baru di Amerika di mana ia menjadi permulaan kepada kemunculan kumpulan-kumpulan teater improvisasi.

(b) *Pendekatan Drama Kreatif*

Penggunaan permainan teater diilhamkan daripada konsep bermain kanak-kanak (Bowman, 2016) kerana kanak-kanak dilihat berupaya mencipta dan mentransformasi sesuatu objek menjadi benda lain semasa bermain. Terdapat lebih 200 permainan teater dalam buku beliau yang bertajuk 'Fail Permainan Teater'. Buku tersebut dihasilkan sebagai panduan untuk guru-guru dan ibu bapa dalam usaha memotivasikan aksi, perhubungan, reaksi spontan dan kreativiti

kanak-kanak. Semua permainan teater yang terkandung di dalam buku itu boleh dilaksanakan berulang kali (Rosenberg, 1987). Spolin (1986) menerangkan bahawa terdapat tiga tahap bermain dalam setiap permainan teater yang telah dicipta oleh beliau iaitu: (a) tahap penglibatan untuk mewujudkan permainan yang menyeronokkan, (b) tahap penyelesaian masalah untuk membina keupayaan mental dan fizikal kanak-kanak, dan (c) tahap aksi untuk mempengaruhi intuisi peribadi. Menurut Spolin (1986) lagi, tiga aspek penting yang perlu dititikberatkan ketika permainan teater sedang berlangsung adalah fokus, bimbingan sampingan (*Side coaching*) dan penilaian.

Bagi aspek pertama iaitu fokus, ia berfungsi menjana tenaga kanak-kanak sekaligus mewujudkan permainan teater yang aktif. Pengekalan fokus sepanjang permainan teater berlangsung amat diperlukan bagi memastikan kanak-kanak menghabiskan permainan teater tersebut dengan jayanya. Walau bagaimanapun, fokus boleh terjejas apabila: (a) terdapat gangguan daripada rakan atau persekitaran, (b) kanak-kanak mula berasa letih, dan (c) berlaku reaksi psikologi akibat masalah disiplin atau masalah peribadi. Sekiranya hal-hal tersebut terjadi, maka fokus yang sedang 'dipegang' mestilah diganti dengan fokus baru serta-merta. Bukan itu sahaja, malah permainan teater yang sedang dimainkan haruslah dihentikan dan ditukar dengan permainan teater lain di mana semua kanak-kanak perlu dipastikan terlibat sepenuhnya. Hal ini bererti, permainan teater yang kurang mendapat penglibatan kanak-kanak merupakan petanda bahawa kanak-kanak semakin bosan dengan aktiviti yang sedang berjalan. Justeru, menggantikan permainan teater tersebut dengan permainan teater yang berupaya menyatukan kembali semua kanak-kanak sebagai sebuah pasukan adalah keputusan tepat berbanding mendenda mereka (Spolin, 1986).

Aspek ke dua iaitu bimbingan sampingan berfungsi sebagai faktor yang dapat mengekalkan fokus kanak-kanak di mana semasa bermain, kanak-kanak akan dibimbing sehingga mereka berjaya menyudahkan permainan teater yang sedang diikuti tanpa perlu berasa bimbang memandangkan tiada istilah salah atau betul dalam sebarang perubahan aksi, langkah, tindakan mahupun apa jua yang dilakukan berdasarkan maklum balas dan komen ketua Drama Kreatif. Dalam hal ini, maklum balas dan komen tersebut diberikan bertujuan memandu kanak-kanak mencapai ojektif permainan (Barker, 2016). Spolin (1986) menjelaskan bahawa bimbingan sampingan adalah mustahak terutamanya bagi kanak-kanak yang belum pernah terlibat dalam persembahan teater. Bagi menjadikan bimbingan sampingan lebih berkesan, maka ketua Drama Kreatif dikehendaki menggunakan kata kerja dalam arahan-arahan yang diberikan kepada kanak-kanak bertujuan menggalakkan mereka melakukan sesuatu dan bertindak, bukannya sekadar berimajinasi. Contoh kata kerja dalam arahan adalah: (a) Kongsikan suara kamu!, (b) Buat eksplorasi objek, (c) Tunjukkan gambar!, dan (d) Tunjuk, jangan beritahu.

Seterusnya, aspek penilaian dilakukan dengan cara menyenaraikan soalan-soalan berkaitan tahap fokus kanak-kanak bertujuan menilai, menghuraikan dan memperbaiki apa yang telah dilakukan oleh kanak-kanak tanpa menggunakan kritikan mahupun pujian berlebihan. Kanak-kanak yang mengikuti permainan teater sebagai penyokong atau pemerhati boleh terlibat dalam diskusi penilaian dengan berkongsi pandangan masing-masing (Rosenberg, 1987).

2.2.6 Vivian Gussin Paley

(a) *Latar Belakang*

Paley, seorang guru prasekolah yang memulakan karier sebagai pendidik di beberapa buah sekolah sekitar New Orleans, Great Neck dan Chicago pada tahun 1950 telah dilahirkan di Chicago, Illinois pada tanggal 25 Januari 1929. Beliau memperoleh Ijazah Sarjana Muda Filosofi dari Universiti Chicago pada tahun 1947 dan Ijazah Sarjana Muda Psikologi dari Kolej Newcomb, New Orleans pada tahun 1950. 15 tahun kemudian, beliau berjaya menggenggam Ijazah Sarjana Sains dalam Pendidikan dari Universiti Hofstra. Paley telah menghasilkan 13 buah buku berkaitan dirinya sebagai seorang guru, bagaimana guru seharusnya belajar daripada kanak-kanak, apa yang sebaiknya diajar oleh guru, pembentukan kurikulum menerusi kehidupan kanak-kanak, dilema guru, kepentingan sosialisasi dalam bilik darjah dan keperluan imaginasi dalam pengajaran. Antara buku yang ditulis oleh beliau adalah *White Teacher*, *Wally Stories*, *Boys and Girls*, *Superheroes in the Doll Corner*, *Mollie is Three*, *Growing up in School*, *Bad Guys Don't Have Birthday*, *Fantasy Play at Four*, *The Boy Who Would Be A Helicopter* dan lain-lain (Murphy, 2015). Kandungan buku-buku beliau menekankan tema persahabatan, fantasi dan ketakutan yang dirasakan oleh kanak-kanak. Paley menghembuskan nafas terakhir pada 26 Julai 2019 (Jeremy, 2019).

(b) *Pendekatan Drama Kreatif*

Usaha beliau membina teknik dan istilah lakonan cerita telah diiktiraf di mana beliau dianugerahkan gran pintar *MacArthur* pada tahun 1989 (Jeremy, 2019). Lakonan cerita terhasil apabila watak-watak dalam sesebuah cerita ditampilkan dalam bentuk lakonan (Cremin, Flewitt & Swann, 2018). Dalam hal ini, apa sahaja watak yang wujud dalam cerita boleh dilakonan oleh kanak-kanak

termasuklah watak bukan manusia seperti angin dan pokok. Nancy dan Jesse (2018) menyatakan bahawa lakonan cerita direalisasikan tanpa mementingkan props dan kostum. Sebaliknya, tumpuan diberikan kepada cerita dan kanak-kanak yang melakonkan cerita. Kisah yang diceritakan oleh kanak-kanak adalah refleksi terhadap pengalaman hidup yang mereka lalui selain merupakan salah satu cara untuk mengenali dan mendekati kanak-kanak tersebut (Murphy, 2015).

2.2.7 Geraldine Brain Siks

(a) Latar Belakang

Seorang lagi tokoh Drama Kreatif yang disegani iaitu Geraldine Brain Siks melanjutkan pengajiannya di Universiti Northwestern di bawah penyeliaan Winifred Louise Ward dan menulis banyak buku berkaitan pengalamannya dalam Drama Kreatif berdasarkan pendekatan Ward. Buku pertamanya bertajuk 'Seni untuk Kanak-Kanak' telah diterbitkan pada tahun 1958, diikuti buku ke dua bertajuk 'Teater Kanak-Kanak dan Drama Kreatif' pada tahun 1975. Dua tahun kemudian, buku bertajuk 'Drama dengan Kanak-Kanak' pula diterbitkan (Rosenberg, 1987). Selain buku, Siks turut menulis banyak artikel mengenai drama kanak-kanak bertujuan mewar-warkan fungsi Drama Kreatif dalam kurikulum pendidikan.

(b) Pendekatan Drama Kreatif

Siks telah membina teori proses-konsep yang mengandungi pelbagai komponen bagi menguatkan struktur Drama Pendidikan bertujuan memastikan Drama Kreatif diterima pakai secara akademik dan bukan sekadar untuk hiburan semata-mata. Teori berkenaan telah membantu ketua Drama Kreatif memahami bahawa perkembangan kanak-kanak merupakan fokus utama yang perlu diberi perhatian di mana kanak-kanak mesti dilibatkan sepenuhnya dalam

proses menghasilkan Drama Kreatif terutamanya semasa penerokaan konsep drama dilakukan. Oleh itu, kanak-kanak seharusnya diberikan tiga peranan secara berperingkat iaitu pelakon, pembuat drama dan penonton.

Pelakon adalah peranan utama yang seringkali didedahkan dengan elemen-elemen seperti relaksasi, imaginasi, pergerakan dan sensitiviti deria. Sebagai pelakon, kanak-kanak tidak menyedari bahawa mereka sedang menjalani proses berdrama. Untuk menjadi lebih mahir, kanak-kanak perlu menukar peranan mereka daripada pelakon kepada pembuat drama agar mereka dapat meluaskan pemahaman terhadap prinsip-prinsip persembahan dan analisis skrip yang semestinya akan membawa kepada cabaran yang lebih besar kerana mereka perlu sentiasa dekat dengan istilah-istilah seperti konflik, protagonis, antagonis, plot, aksi dramatik, klimaks, tema dan dialog secara terperinci. Siks menerangkan lagi bahawa kanak-kanak seharusnya diberikan peluang untuk mencipta dialog dan aksi mereka sendiri bertujuan memastikan mereka mampu mengekspresikan diri secara kreatif. Disinilah peranan kurikulum seni diperlukan bagi membantu kanak-kanak mencipta dialog dengan penulisan tatabahasa dan struktur ayat yang betul. Selain penulisan skrip, pembuat drama juga mestilah mempunyai kemahiran-kemahiran penting lain seperti kemahiran mendengar, berdialog, membaca, menginterpretasi dan berkomunikasi (Rosenberg, 1987). Seterusnya adalah peranan kanak-kanak sebagai penonton. Menurut Siks (Rosenberg, 1987), penonton merupakan komponen penting dalam Drama Kreatif memandangkan skrip hanya akan dipentaskan sekiranya penonton wujud. Justeru, secara bergilir, apabila kanak-kanak yang lebih tua berlakon, maka kanak-kanak muda akan menjadi penonton. Ketua Drama Kreatif mestilah merangsang kanak-kanak yang menjadi penonton agar memberikan tindak balas semasa menonton persembahan bertujuan membantu

mereka melihat perhubungan antara proses Drama Kreatif dengan produk akhir iaitu persembahan.

2.3 Teori-Teori dalam Kajian Lepas

Bagi mengukuhkan justifikasi pemilihan teori-teori dalam kajian ini, maka sorotan literatur berkenaan teori-teori tersebut dan aplikasinya dalam kajian-kajian lepas telah dikenal pasti serta dihuraikan seperti berikut:

2.3.1 Teori Pencabulan Seksual Kanak-Kanak

Berlandaskan Teori Pencabulan Seksual Kanak-Kanak, Duff, Wakefield dan Croft (2017) telah melaksanakan kajian untuk mengeksplorasi dan meningkatkan fungsi NOP iaitu sebuah program intervensi yang dikendalikan oleh fasilitator dan pakar psikologi klinikal sejak tahun 1997 sebagai sokongan untuk para isteri golongan pedofilia bertujuan mengukuhkan peranan wanita dalam melindungi kanak-kanak, bukannya mempertahankan pasangan masing-masing yang ternyata telah melakukan kesalahan sosial berat selain mengenal pasti keperluan pelaku bagi membantu para isteri mengawal dan menguruskan suami yang berisiko. Dalam hal ini, meskipun isteri iaitu ibu kepada anak-anak pelaku adakalanya didapati tidak konsisten dalam memberikan maklum balas terhadap perlakuan suami mereka, namun majoriti isteri mempercayai apa yang diadukan oleh anak masing-masing berhubung tingkah laku bapa terhadap mereka. Keadaan sedemikian secara tidak langsung berupaya menyediakan sokongan psikologi kepada anak-anak terutamanya bagi mereka yang telah menjadi mangsa pedofilia. Dapatan kajian mendapati bahawa NOP sebaiknya memperluas sokongan emosi, kemahiran keibubapaan terutamanya dalam mendidik anak-anak tentang batas sosial di rumah dan rawatan terhadap anak-anak mangsa pedofilia. Dengan kata lain, NOP seharusnya turut melibatkan

mangsa pedofilia namun kehadiran mangsa bukanlah diperlukan semasa sesi intervensi berlangsung memandangkan ketiadaan anak yang telah menjadi mangsa kerakusan bapa dalam program intervensi mampu merangsang si ibu untuk bersuara dan mendedahkan perkara sebenar dengan lebih telus tanpa memudaratkan hubungan kekeluargaan setelah membongkar rahsia dalam rumah tangga sendiri. Seramai 226 isteri kepada golongan pedofilia telah dikategorikan mengikut beberapa aspek iaitu tahap kemarahan, sikap mengelak, daya tahan dan pengalaman traumatik di mana aspek-aspek tersebut dilihat mempengaruhi kemahiran keibubapaan dan keputusan isteri-isteri sama ada untuk mendedahkan atau mendiamkan kes pencabulan seksual yang didalangi oleh suami mereka sendiri. Setakat ini, antara impak NOP yang disasarkan terhadap peserta adalah mengurangkan kemarahan, kerisauan, kesedihan, rasa bersalah dan meningkatkan kemahiran keibubapaan.

Azzopardi, Alaggia dan Fallon (2018) turut mengaplikasikan Teori Pencabulan Seksual Kanak-Kanak dalam kajian mereka di mana tumpuan diberikan terhadap aspek perhubungan mangsa dengan individu terdekat iaitu anak dengan ibu kandung. Dalam hal ini, kehadiran ibu dalam lingkungan persekitaran anak dilihat tidak berupaya menyelamatkan dan mempertahankan anak daripada menjadi mangsa pelaku sekali gus meningkatkan risiko berlakunya pencabulan seksual berulang kali terhadap anak untuk jangka masa panjang memandangkan si ibu gagal bertindak balas dengan rasional secara kognitif, fizikal mahupun emosi bagi menghentikan pencabulan terbabit, sebaliknya menyumbang kepada momentum pencabulan yang lebih 'laju'. Azzopardi, Alaggia dan Fallon (2018) berpendapat bahawa kewujudan golongan ibu sedemikian berpunca daripada beberapa faktor iaitu sama ada: (a) si ibu tidak menerima kehadiran si anak dalam hidupnya, (b) si ibu pernah dicabul semasa kanak-kanak sehingga trauma,

atau (c) si ibu mengalami kecacatan fizikal atau mental yang mendesaknya untuk bergantung harap sepenuhnya kepada pelaku. Kebergantungan si ibu kepada pelaku dan ketidakupayaan si ibu berdikari mengakibatkan mangsa berasa tidak disayangi dek tiada perhatian, bantuan mahupun perlindungan sewajarnya daripada ibu sendiri. Keadaan anak yang amat memerlukan tempat bergantung telah membuka peluang kepada pelaku untuk memanipulasi mangsa. Keadaan akan menjadi bertambah kritikal jika si ibu tinggal bersama pasangan yang serba-serbi tidak terurus kerana hal tersebut boleh mengundang kecelaruan dalam diri si ibu itu sendiri sehinggakan dia bagai merelakan anaknya dicabul di hadapan mata. Dengan itu, dapatlah dikatakan bahawa golongan ibu yang pernah dicabul semasa kanak-kanak turut berpotensi hidup dalam persekitaran berisiko yang mendedahkan anak-anaknya kepada pencabul. Dalam hal ini, meskipun kaum ibu sinonim dan dikenali sebagai individu yang pernah bertarung nyawa melahirkan zuriat, namun mereka tetap akan dipersalahkan jika pencabulan seksual berlaku terhadap anak-anak (Azzopardi, Alaggia & Fallon, 2018).

Dymond dan Duff (2020) telah mengkaji tentang tiga individu pedofilia berusia 23, 27 dan 54 tahun yang sering berfantasi melakukan seks terhadap kanak-kanak tanpa mencabul kanak-kanak. Dalam usaha mengelakkan golongan tersebut merealisasikan fantasi, Dymond dan Duff (2020) mengeksplorasi perspektif dan pandangan mereka tentang seksualiti serta teknik-teknik pengurusan emosi yang diimplementasi untuk mengawal batin mereka daripada berterusan meronta. Justeru, protokol temu bual semi struktur telah digunakan untuk menemu bual tiga lelaki pedofilia jenis ini. Analisis data temu bual telah menghasilkan tiga tema iaitu pedofilia bukan sekadar seks, penerimaan membawa kepada kesejahteraan dan kekangan terhadap sokongan. Penemuan tema-tema itu telah mencungkil pemahaman terhadap keinginan pedofilia,

kepentingan memahami daya tarikan seksual kanak-kanak yang meresahkan batin pedofilia dan pelbagai halangan dalam menyediakan sokongan terhadap pedofilia. Fantasi tersebut biasanya muncul ketika keinginan seks mereka memuncak di mana mereka menyifatkan bahawa ia didorong oleh cinta, bukannya nafsu. Dalam hal ini, stigma negatif dan diskriminasi masyarakat terhadap pedofilia telah menimbulkan tekanan serta membantutkan hasrat pedofilia untuk mendapatkan bantuan bagi merawat penyakit mental yang menghuni jiwa sehingga mengakibatkan mereka menjauhi sosialisasi. Di samping itu, kebimbangan turut menghantui mereka dalam perkara-perkara seperti identiti didedahkan, disalahfaham, didakwa dan penilaian negatif daripada pakar terapi. Bagi pedofilia yang 'kebal' dan nekad untuk berubah, mereka memberanikan diri mendapatkan khidmat nasihat daripada kawan-kawan, badan-badan profesional dan kenalan maya menerusi internet selain cuba menjalinkan perhubungan normal dengan wanita dewasa bagi memenuhi tuntutan batin dan berfantasi hanya semasa masturbasi bersendirian. Namun begitu, terdapat juga pedofilia yang melakukan usaha ekstrem dengan cara membunuh diri dan mengambil alkohol serta dadah meskipun menyedari tindakan tersebut berisiko dan menyalahi undang-undang. Bukan itu sahaja, malah mereka turut melihat gambar pornografi digital wanita dewasa dan video karikatur kanak-kanak yang popular dalam masyarakat bertujuan menahan diri daripada mendekati dan mencabul kanak-kanak di alam realiti. Hasrat murni mereka didengari pihak kerajaan di mana sokongan diberikan dalam bentuk intervensi menerusi Projek Prevensi Dunkelfeld untuk tiga kategori pedofilia iaitu mereka yang telah mencabul kanak-kanak, mereka yang insaf dan mereka yang berhajat mendekati kanak-kanak dalam usaha menstabilkan emosi dan meningkatkan peraturan seksual sendiri golongan pedofilia.

2.3.2 Teori Bermain

Bermain berupaya membantu kanak-kanak agar bersedia untuk ke sekolah di mana kanak-kanak 'dipersiapkan' dengan pelbagai kemahiran terutamanya dalam aspek komunikasi memandangkan persekitaran yang tersedia semasa bermain membolehkan kanak-kanak mengeksplorasi masyarakat yang terbentuk dalam dunia bermain mereka secara aktif dan berterusan sama ada di rumah mahupun di sekolah tanpa perlu bergantung kepada individu lain (Movahedazarhouligh, 2018). Menerusi kajian Movahedazarhouligh (2018), didapati bahawa aspek-aspek seperti jenis alat permainan, aktiviti berkumpulan, bimbingan orang dewasa dan pemilihan cerita boleh meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak sindrom down yang berusia antara tiga hingga 11 tahun. Dalam hal ini, interaksi yang terhasil secara tidak langsung turut membentuk perhubungan dan komunikasi yang lancar. Movahedazarhouligh (2018) mendedahkan bahawa kanak-kanak kurang upaya akan bermain dengan lebih lama sekiranya mereka dibenarkan memilih alat permainan yang digemari. Namun begitu, bimbingan orang dewasa turut diperlukan bagi memastikan: (a) tiada kanak-kanak yang terkecuali, dan (b) kanak-kanak memilih alat permainan yang boleh dikongsi bagi membentuk permainan berkumpulan. Menurut Movahedazarhouligh (2018) lagi, tanpa bimbingan orang dewasa, kanak-kanak kurang upaya cenderung untuk bermain bersendirian dan mengasingkan diri mereka daripada rakan-rakan sekali gus membantutkan interaksi sosial. Berteraskan konsep main koperatif menerusi Teori Bermain yang dibina oleh Parten (1932), Movahedazarhouligh (2018) telah membina Model IPG yang memfokuskan kepada bimbingan dan sokongan terhadap kanak-kanak kurang upaya bertujuan menggalakkan mereka bermain bersama-sama rakan. Dalam hal ini, potensi perkembangan kanak-kanak kurang upaya dimaksimumkan dengan

cara meningkatkan keinginan intrinsik mereka untuk bermain dan berinteraksi dengan rakan. Sehubungan itu, peranan rakan dilihat amat penting di mana mereka akan menjadi individu yang dirujuk oleh kanak-kanak kurang upaya untuk mempelajari strategi tindak balas dalam bentuk gestura tubuh mahupun perkataan semasa berinteraksi menerusi tiga langkah iaitu: (a) duduk setempat bersama rakan dan perhatikan apa yang dilakukan oleh rakan, (b) bermain dengan rakan dan cadangkan kepada rakan mengenai alat permainan untuk aktiviti bermain, dan (c) beritahu rakan mengenai bagaimana permainan dilaksanakan. Justeru, kumpulan permainan dibentuk dengan melibatkan tiga hingga lima kanak-kanak kurang upaya termasuk rakan mereka yang normal dan sihat tubuh badan dalam satu kumpulan. Di samping itu, jadual yang mengandungi durasi masa kanak-kanak kurang upaya berinteraksi dengan rakan dalam aktiviti berstruktur dan aktiviti tidak berstruktur turut digunakan. Hal ini kerana kanak-kanak kurang upaya tidak mampu mengaplikasikan sesuatu kemahiran merentas persekitaran dan manusia di mana keadaan ini bererti meskipun mereka telah berjaya menguasai kemahiran yang dipelajari dalam persekitaran dengan individu tertentu, namun mereka tidak berupaya mendemonstrasikan semula kemahiran terbabit dalam persekitaran lain dengan individu yang berbeza. Dengan adanya jadual tersebut, maka pemantauan terhadap kanak-kanak kurang upaya dapat dilakukan bagi memastikan mereka bukan sahaja boleh mengaplikasikan kemahiran yang dipelajari dalam persekitaran dengan individu yang berbeza, bahkan turut berupaya membina tali persahabatan dengan rakan baru. Proses berkawan rapat adalah suatu pembelajaran yang memadai bagi menyokong kanak-kanak kurang upaya untuk terus mara ke hadapan bertujuan menjadikan mereka bersedia dengan transisi permainan dan berupaya membina kemahiran bermain serta bergerak dari satu

aktiviti kepada aktiviti lain dalam persekitaran yang pelbagai. Selain jadual, 'tindak balas tanpa kesalahan' adalah strategi pengajaran yang turut digunakan bertujuan memastikan kanak-kanak kurang upaya memberikan reaksi yang betul kepada rakan memandangkan mereka tidak belajar dengan jayanya daripada kesilapan lalu seperti kanak-kanak normal. Sebaliknya, mereka berterusan mengulangi kesilapan tersebut berkali-kali. Kekecewaan berikutan ketidakmampuan bertindak balas dengan betul boleh menyebabkan mereka mengamuk dan mencederakan diri masing-masing. Tidak seperti prosedur pengajaran yang dilalui oleh kanak-kanak normal di mana peluang melakukan kesalahan dibenarkan dan kemudian diperbetulkan menerusi bimbingan dan latihan, 'isyarat segera' secara sistematik yang diberikan oleh guru kepada kanak-kanak kurang upaya sepanjang proses pembelajaran berlangsung dapat memastikan mereka bertindak balas dengan betul. 'Isyarat segera' tersebut dimansuhkan secara beransur-ansur apabila kanak-kanak berjaya memberikan respons yang betul tanpa bergantung kepada guru.

Berdasarkan Teori Bermain (Parten, 1932), Hill, Dietrich dan Cappiello (2017) telah menjalankan penyelidikan bertujuan memahami bagaimana haiwan bermain. Sehubungan itu, sorotan-sorotan literatur terpilih telah dianalisis bagi mengenal pasti bentuk permainan spesies mamalia laut yang sangat terkenal dengan sifat suka bermain iaitu dolfin dan paus. Beberapa soalan kajian disenaraikan sebagai panduan bagi memilih artikel-artikel yang bersesuaian untuk disorot. Soalan-soalan tersebut adalah: (a) Apakah fungsi permainan bagi mamalia laut dewasa dan remaja?, (b) Bagaimanakah permainan berfungsi dalam 'masyarakat' mamalia laut?, dan (c) Antara pembelajaran bebas dengan pembelajaran sosial, manakah yang mempengaruhi perkembangan dan tingkah laku bermain mamalia laut? Hasil kajian mendapati bahawa dolfin dan paus

adakalanya bermain bersendirian dan ada masanya bermain bersama rakan-rakan. Jenis-jenis bermain bagi spesies laut terbabit terbahagi kepada: (a) permainan lokomotor, (b) permainan objek (Objek bergerak, pegun, organik atau bukan organik), dan (c) permainan sosial. Antara aksi yang kerap dipamerkan dalam permainan lokomotor ialah menunggang gelombang, meniup gelembung udara, mengejar dan berenang secara berpusing manakala dalam permainan objek, tingkah laku bermain yang telah dikenal pasti termasuklah memanipulasi pelbagai objek dengan cara menggerakkan objek menggunakan mulut, dada, belakang badan atau bahagian badan yang lain. Dalam hal ini, anak paus yang masih kecil berusia satu hingga dua bulan didapati amat menyukai permainan lokomotor dan lokomotor berpusing sambil mengapungkan tubuh di permukaan air dengan pantauan ibunya (Hill, Dietrich & Cappiello, 2017). Pada usia empat bulan, migrasi tahunan akan mengakibatkan tingkah laku bermain terhenti sehinggalah anak paus berjumpa rakan-rakan sebayanya dan bermain semula bersama-sama. Di samping itu, penemuan lain yang diperoleh ialah: (a) aktiviti bermain tidak menyumbang kepada kelangsungan hidup dolfin dan paus secara segera, (b) bermain adalah aktiviti spontan berulang yang disengajakan, dan (c) bermain dilakukan dalam keadaan menyenangkan serta santai, bukannya ketika mencari makanan, mengawan atau mempertahankan diri. Hill, Dietrich dan Cappiello (2017) menyifatkan paus sebagai mamalia laut yang paling aktif mempraktikkan main kerjasama iaitu peringkat main tertinggi dalam Teori Bermain (Parten, 1932) memandangkan spesies itu dilihat gemar menzahirkan keakraban menerusi sentuhan mulut ke mulut, berenang secara berpasangan dan saling berkejaran. Bukan itu sahaja, malah sesetengah mamalia didapati cenderung memilih rakan sejawat untuk bermain bersamanya dan ada juga yang mencari rakan dari spesies lain. Secara tidak langsung, dapatlah dikatakan

bahawa aktiviti bermain boleh menyatukan spesies haiwan yang berbeza. Antara faktor yang menggalakkan dolfin dan paus memilih sesebuah kawasan untuk bermain adalah akses makanan yang banyak dan selamat daripada ancaman pemangsa. Justeru, tidak hairanlah dolfin jenis Coastal Bottlenose dilihat meluangkan begitu banyak masa di persisiran pantai memandangkan kawasan tersebut kurang menjadi tumpuan pemangsa berbanding dolfin spesies biasa yang gemar 'menjelajah' lautan biru. Seterusnya, Hill, Dietrich dan Cappiello (2017) turut mendedahkan bahawa dalam populasi mamalia laut, sesuatu tingkah laku dipelajari menerusi imitasi semasa bermain di mana tingkah laku dipindahkan sama ada daripada ibu kepada anak, mamalia lebih berusia kepada mamalia lebih muda dan mamalia sesama usia. Selain imitasi, mekanisme pemindahan yang telah dikenal pasti sebagai pembelajaran sosial yang berupaya meningkatkan pengetahuan sedia ada spesies yang dikaji adalah demonstrasi (Ibu dolfin berenang perlahan dengan sengaja sambil menangkap ikan semasa si anak melihatnya), bimbingan (Ibu dolfin menarik tali pada objek secara separuh supaya anaknya menarik baki talisepenuhnya), pengajaran (Ibu dolfin menolak anaknya ke pantai), peniruan (Dolfin melompat apabila melihat dolfin lain melompat) dan rangsangan (Anak dolfin mengeksplorasi ruang laut iaitu tempat yang sama ibunya mencari rumpai laut). Penghasilan artikel ini turut mendedahkan bahawa aktiviti bermain bukan hanya disukai manusia, sebaliknya haiwan juga menikmati aktiviti itu dengan seronoknya.

2.3.3 Teori Pembelajaran Konstruktivis

Zuliana, Retnowati dan Widjajanti (2019) telah melaksanakan kajian kualitatif deskriptif berhubung strategi pembelajaran berdasarkan Teori Pembelajaran Konstruktivis yang dipelopori oleh Bruner bagi membantu murid sekolah rendah di SD 1 Kaliputu Kudus, Indonesia membina pengetahuan Matematik secara

aktif. Dalam hal ini, Zuliana, Retnowati dan Widjajanti (2019) menjelaskan bahawa guru perlu menganalisa pengetahuan Matematik sedia ada murid agar strategi pengajaran yang berkesan dapat dirancang. Prinsip asas konstruktivisme yang diaplikasikan dalam kajian tersebut ialah murid hendaklah mengkonstruksi pengetahuan Matematik mereka sendiri menerusi tiga konsep pengajaran yang diketengahkan dalam Teori Pembelajaran Konstruktivis (Bruner, 1961) iaitu pengaktifan murid dalam bentuk: (a) aksi tubuh tanpa penerangan menerusi perkataan di mana pengalaman murid tentang sesuatu perkara yang pernah mereka lalui perlu diambil kira, (b) ikon bergambar di mana murid telah mempunyai lakaran imaginasi tentang objek yang ditunjukkan dalam gambar, dan (c) perkataan menerusi simbol. Justeru, hasil kajian mendedahkan bahawa apabila murid menghubungkan idea-idea, maka banyak pengetahuan baru dapat dijana sekali gus memudahkan mereka memahami konsep Matematik dengan lebih baik. Ke tiga-tiga konsep tersebut menekankan proses kognitif dalam pembelajaran manusia di mana pembinaan pengetahuan Matematik berdasarkan pendekatan ‘Gambar Abstrak Konkrit’ iaitu manipulasi grafik media yang simbolik dalam mewujudkan pengalaman bermakna untuk murid merupakan sebahagian pemikiran Matematik. Contohnya, motif catur pada kain sarong boleh dimanfaatkan untuk mengajar silibus berkaitan bentuk segi empat sama dan petak dalam Matematik bagi menghidupkan suasana pembelajaran yang menarik. Oleh itu, Zuliana, Retnowati dan Widjajanti (2019) telah mengaplikasikan layang-layang sebagai media yang dimanipulasi dalam pengajaran Matematik bertujuan melibatkan murid secara aktif di dalam bilik darjah di mana bentuk segi tiga dan segi empat tepat yang terdapat pada layang-layang ditonjolkan kepada murid supaya murid berupaya mengkonstruksi pengetahuan baru tentang jenis-jenis bentuk dengan jelas.

2.4 Impak Drama Kreatif terhadap Pembangunan Kanak-Kanak

2.4.1 Lakonan Cerita

Cremin, Flewitt dan Swann (2018) telah mengambil kira pendekatan Paley dalam kajian mereka bertujuan memahami imaginasi bermain kanak-kanak, penglibatan kanak-kanak dalam penceritaan dan bagaimana kanak-kanak membina cerita. Pendekatan Paley menekankan bagaimana kanak-kanak memasukkan tema, watak dan frasa-frasa tertentu ke dalam kisah dongeng yang kanak-kanak itu sendiri cipta yang kemudiannya diulang dan dimodifikasi dalam kisah-kisah yang diceritakan oleh kanak-kanak lain. Dalam kajian Cremin, Flewitt dan Swann (2018) yang melibatkan 18 kanak-kanak berumur enam tahun, tumpuan diberikan kepada proses kanak-kanak berkolaborasi dalam membina cerita. Dalam hal ini, terdapat dua sesi utama yang telah dilaksanakan iaitu sesi bercerita dan sesi berlakon di mana lakonan dibentuk berdasarkan cerita yang diberitahu oleh kanak-kanak kepada pengkaji. Data kajian dikumpulkan dengan cara merekodkan interaksi antara kanak-kanak dengan pencerita dan antara kanak-kanak dengan rakan-rakan sekelasnya menerusi rakaman video bagi ke dua-dua sesi. Semasa kanak-kanak menceritakan kisah yang mereka suka kepada pengkaji secara bersemuka seorang demi seorang, transkripsi dan rakaman video dibuat serentak bertujuan memastikan tiada perkataan yang 'terlepas dengar' di samping watak dan objek yang terlibat turut dapat dikenal pasti sebagai persediaan untuk sesi lakonan. Setiap patah perkataan yang disebut oleh kanak-kanak, gestura tubuh dan reaksi mereka sewaktu bercerita turut dicatatkan dengan teliti. Sesuatu tema dianggap popular dalam kalangan kanak-kanak sekiranya ia diperkatakan atau disebut oleh kanak-kanak berulang kali dalam cerita-cerita mereka. Biasanya, cerita dengan tema yang popular akan dipilih untuk dilakonkan kerana ia berupaya merangsang

keseronokan dalam diri kanak-kanak sekali gus menarik mereka untuk turut sama terlibat dalam proses mengkonstruksi sambungan cerita dan melakonkan watak di dalam cerita tersebut. Dalam kajian ini, cerita Harry Potter yang diangkat telah dikonstruksi secara kolaboratif bilamana pengkaji 'bekerjasama' dengan kanak-kanak yang menceritakan kisah tersebut, kanak-kanak yang berlakon dan kanak-kanak yang menonton. Berikut adalah kisah Harry Potter sepertimana yang diceritakan oleh seorang kanak-kanak kepada pengkaji:

“Ada seorang budak lelaki bernama Harry Potter dan kemudian Harry membesar dan Harry ada tongkat. Dan selepas itu, orgre datang dan Harry memukul tongkatnya ke atas hidung orgre. Dan setelah itu, gergasi besar datang dan dia adalah Hagrid. Dan kemudian hantu datang dan Harry Potter menghayunkan tongkatnya dan membunuh hantu” (Cremin, Flewitt & Swann, 2018)

Pencerita dewasa iaitu pengkaji berperanan sebagai pengurus pentas, pengarah artistik dan pengarah lakon yang mengawal tempo lakonan dan merangsang kanak-kanak menghasilkan lakonan ekspresif di samping memastikan ruang lakon tidak begitu sesak. Bukan itu sahaja, malah pencerita juga mempunyai autoriti untuk memasukkan pelakon tambahan sekiranya diperlukan. Dengan kata lain, pencerita merupakan individu yang bertanggungjawab mengimplementasi kerja-kerja teaterikal khusus di dalam bilik darjah. Semasa sesi lakonan, aksi, reaksi, dialog, gerak badan dan ekspresi muka kanak-kanak diperhatikan dengan teliti dan dihuraikan satu per satu secara terperinci. Di samping itu, kanak-kanak yang menjadi penonton dikehendaki duduk mengelilingi pentas yang ditandakan dengan *masking tape*. Adakalanya,

pencerita akan meminta penonton mencadangkan gerak badan yang sesuai bagi sesuatu watak. Pencerita akan membacakan cerita dengan lantang sambil mempelawa kanak-kanak masuk ke ruang pentas bagi melakonkan watak secara individu atau berkumpulan. Di penghujung sesi bercerita, kanak-kanak dipelawa untuk memilih watak mana yang mereka idamkan untuk menjadi seperti watak tersebut. Setelah lakonan tamat, pencerita akan meminta kanak-kanak bertepuk tangan. Proses persembahan yang diulang dan diperhatikan selama lapan minggu itu telah membuktikan bahawa kanak-kanak berupaya mengkonstruksi cerita lengkap dengan aksi, intonasi suara dan dialog. Dalam hal ini, respons yang diterima daripada pencerita dan rakan-rakan sekelas telah menjadikan kanak-kanak semakin aktif untuk terus terlibat sama dalam sesi penceritaan dan lakonan. Keadaan ini secara tidak langsung menyokong pembinaan kemahiran sosial, emosi dan literasi kanak-kanak selain mewujudkan iklim bilik darjah yang positif apabila guru dilihat responsif terhadap kanak-kanak yang sedang bercerita, berlakon dan menonton (Cremin, Flewitt & Swann, 2018).

Kajian lain yang menyerlahkan lagi keberkesanan lakonan cerita dalam meningkatkan kemahiran literasi, perbendaharaan kata dan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah telah dilaksanakan oleh Goodman dan Dent (2019) memandangkan kemahiran-kemahiran tersebut amat diperlukan dalam memastikan kanak-kanak prasekolah bersedia memasuki alam persekolahan. Seramai 123 kanak-kanak prasekolah berumur antara tiga hingga lima tahun dari Mpigi dan Kabubbu iaitu kawasan pedalaman Ugandan, Afrika telah dilibatkan dalam kajian eksperimen. Dua kumpulan rawatan ($n= 16$, $n= 15$) dan dua kumpulan kawalan ($n= 15$, $n= 15$) dibentuk di Mpigi manakala dua kumpulan rawatan ($n= 16$, $n= 16$) dan dua kumpulan kawalan ($n= 15$, $n= 15$) lagi dibina di Kabubbu secara rawak. Kumpulan kawalan mengikuti aktiviti membaca secara

kuat (*Reading aloud*) manakala kumpulan rawatan didedahkan dengan lakonan cerita berserta aktiviti membaca secara kuat. Sebelum kajian yang mengambil masa selama enam bulan dengan peruntukan waktu satu jam setiap sesi dan dua sesi setiap minggu itu dimulakan, Goodman dan Dent (2019) terlebih dahulu telah menemu bual penjaga atau waris kanak-kanak prasekolah bagi mendapatkan beberapa maklumat seperti: (a) tahap pendidikan penjaga atau waris iaitu antara tiada pendidikan sehingga graduan universiti, (b) kualiti kehidupan penjaga atau waris yang merujuk kepada aspek perasaan, aktiviti harian, penyakit dihidapi, kecergasan fizikal dan aktiviti sosial, (c) kekerapan penjaga atau waris membacakan cerita kepada kanak-kanak prasekolah iaitu 1= tidak pernah, 2= sekali seminggu, 3= dua hingga tiga kali seminggu, 4= empat hingga lima kali seminggu dan 5= lebih lima kali seminggu, dan (d) tahap sokongan sosial yang dinilai dengan cara membacakan tiga vignette berkaitan emosi, kewangan, penjagaan kanak-kanak dan mereka diminta menamakan tiga individu yang telah memberikan ke tiga-tiga jenis sokongan sosial tersebut. Penjaga atau waris memperoleh satu markah bagi setiap nama individu yang dinyatakan sebagai jawapan. Ujian Kesiapan Sekolah Bracken edisi ke tiga dengan 85 soalan merupakan instrumen yang digunakan untuk mengukur kemahiran literasi kanak-kanak prasekolah bagi domain warna, huruf, nombor, saiz dan bentuk. Instrumen yang mempunyai nilai kebolehpercayaan antara .96 hingga .97 terbabit ditadbir dengan cara meminta kanak-kanak prasekolah memilih jawapan betul berdasarkan empat rajah yang ditunjukkan. Satu markah diberikan kepada kanak-kanak prasekolah bagi setiap item yang dijawab dengan betul. Peningkatan perbendaharaan kata kanak-kanak prasekolah pula diukur menerusi instrumen Kilifi yang terdiri daripada 24 item dalam Bahasa Luganda. Sama seperti Ujian Kesiapan Sekolah Bracken edisi ke tiga, instrumen Kilifi

juga dilaksanakan dengan cara menunjukkan empat rajah kepada kanak-kanak prasekolah di mana kanak-kanak prasekolah dikehendaki memilih rajah yang betul apabila sesuatu perkataan disebut oleh pengkaji. Seterusnya, kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah diukur dengan cara menjalankan lima tugas berdasarkan Teori Minda. Dalam tugas itu, kanak-kanak prasekolah diarahkan mendengar lima cerita yang disampaikan oleh pengkaji di mana beberapa alat mainan seperti anak patung manusia dewasa, anak patung kanak-kanak lelaki dan perempuan, replika rumah, khinzir, lembu, foto belakang kepala budak lelaki dan foto-foto lain seperti lobak, biskut, semak-samun serta khemah digunakan bagi menonjolkan naratif ke lima-lima cerita itu. Tiga daripada lima cerita berkenaan telah dimodifikasi untuk disesuaikan dengan budaya tempatan. Contohnya, bagi cerita yang menilai aspek kepercayaan kanak-kanak prasekolah, perkataan garaj telah digantikan dengan perkataan khemah dan perkataan kucing digantikan dengan ayam. Setiap cerita membawa satu markah bagi setiap jawapan betul dengan markah keseluruhan bagi penilaian jenis ini adalah lima. Soalan-soalan yang diajukan kepada kanak-kanak prasekolah selepas tamatnya sesebuah cerita berfungsi untuk menilai beberapa aspek dalam kalangan kanak-kanak prasekolah iaitu akses pengetahuan, kepercayaan, keinginan dan emosi yang mempengaruhi kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah. Hasil kajian mendapati bahawa bagi kemahiran literasi yang diuji menerusi Ujian Kesediaan Sekolah Bracken, kanak-kanak kumpulan rawatan mencapai skor yang lebih tinggi di dua kawasan tersebut berbanding kanak-kanak kumpulan kawalan bagi domain warna. Meskipun ke dua-dua kumpulan memperoleh peningkatan skor bagi domain huruf, nombor, saiz dan bentuk, namun perbezaan peningkatan tersebut bagi ke dua-dua kumpulan adalah tidak begitu ketara. Selain itu, skor perbendaharaan kata dan kemahiran sosial kanak-

kanak prasekolah bagi ke dua-dua kumpulan juga didapati meningkat. Dalam hal ini, kanak-kanak perempuan didapati mencapai skor pasca yang lebih tinggi dalam ujian perbendaharaan kata berbanding kanak-kanak lelaki bagi ke dua-dua kumpulan. Namun begitu, perbezaan peningkatan skor tersebut adalah tidak signifikan. Meskipun tidak dapat dinafikan bahawa ibu bapa yang berpendidikan dan mempunyai ekonomi kewangan yang kukuh boleh menyumbang ke arah tumbesaran dan perkembangan positif anak-anak, namun faktor tersebut dilihat tidak mempengaruhi skor kemahiran literasi kanak-kanak prasekolah manakala kekerapan membacakan cerita secara kuat kepada kanak-kanak prasekolah dilihat berkorelasi secara positif terhadap jumlah keseluruhan skor kemahiran literasi, perbendaharaan kata dan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah.

2.4.2 Nyanyian Aksi

Nyanyian aksi merupakan kaedah pengajaran yang efektif untuk meningkatkan perbendaharaan kata Bahasa Inggeris bagi kanak-kanak prasekolah selain berupaya menjadikan mereka lebih fokus dalam pembelajaran (Albaladejo, Coyle & Larios, 2018). Hal ini dapat dilihat berdasarkan keputusan kajian yang melibatkan 17 kanak-kanak prasekolah dalam ujian perbendaharaan kata yang mengetengahkan perkataan-perkataan seperti belon, ular, kanggaru, monyet, singa, anak patung, pil, beg, topi, katil, kek, strawberi, pisang, coklat dan ikan. Kata nama dipilih memandangkan ia tidak sekompleks kata kerja dan kata sifat serta lebih praktikal bagi tahap kognitif kanak-kanak prasekolah. Reka bentuk kajian yang melibatkan ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan telah diimplementasi bagi menganalisis kesan penggunaan: (a) cerita ke atas skor perbendaharaan kata kanak-kanak, (b) nyanyian aksi ke atas skor perbendaharaan kata kanak-kanak, dan (c) cerita dan nyanyian aksi ke atas skor perbendaharaan kata kanak-kanak. Prosedur kajian dimulakan dengan ujian pra,

diikuti intervensi pengajaran pada minggu pertama iaitu cerita dan disusuli ujian pasca untuk melihat kesan implementasi cerita tersebut ke atas skor kanak-kanak. Pada minggu ke dua, nyanyian aksi dilaksanakan dan disusuli ujian pasca bagi mengukur pencapaian kanak-kanak berdasarkan pengaplikasian nyanyian aksi terbabit. Minggu ke tiga diteruskan dengan mengkombinasikan ke dua-dua aktiviti tersebut dan disudahi dengan ujian pasca bagi menilai kesan ke dua-dua aktiviti itu terhadap pemboleh ubah yang terlibat. Seterusnya, ujian pasca lanjutan ditadbir tiga minggu kemudian. Ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan dijalankan secara bersemuka seorang demi seorang di dalam sebuah bilik yang senyap dengan kehadiran guru kelas. Proses pelaksanaan ujian pra dan ujian pasca adalah seperti berikut: (a) Kad-kad bergambar kartun disusun secara rawak dengan memastikan tiada perkataan konsonan yang sama diletakkan sekali, (b) Kad-kad bergambar kartun ditunjukkan kepada kanak-kanak, dan (c) Kanak-kanak diminta memilih jawapan berdasarkan perkataan yang disebut oleh guru. Gambar-gambar yang digunakan dalam ujian adalah berbeza berbanding gambar-gambar yang digunakan semasa pengajaran bertujuan mengelakkan hafalan imej menjadi faktor kanak-kanak menjawab dengan tepat. Satu markah diberikan apabila kanak-kanak menjawab dengan betul manakala kosong markah bagi jawapan yang salah dengan jumlah keseluruhan markah penuh adalah 15. Konsistensi dalaman ujian terbabit disahkan dengan koefisien Alfa Cronbach 0.91. Selain ujian Anova, video turut dirakamkan bagi menganalisis penglibatan dan corak tingkah laku pembelajaran kanak-kanak. Video diletakkan di sudut hujung kelas bertujuan mengelakkan kanak-kanak menyedari bahawa aksi mereka sedang dirakam. Memandangkan reaksi kanak-kanak terhadap cerita dan nyanyian aksi didapati agak sukar untuk diukur dan dikorelasi dengan hasil pembelajaran, maka darjah penglibatan dan tumpuan

kanak-kanak dikodkan kepada tiga jenis iaitu tinggi, sederhana dan rendah. Ciri-ciri kanak-kanak yang terlibat secara aktif dalam aktiviti pembelajaran adalah:

- (a) melihat ke arah pengkaji, rajah atau objek yang ditunjukkan secara konsisten,
- (b) memberikan reaksi terhadap cerita yang didengari, dan (c) menggerakkan anggota tubuh mengikut lagu.

Ciri-ciri kanak-kanak yang diklasifikasikan sebagai 'tiada fokus' pula adalah: (a) melihat kanak-kanak lain atau sekeliling kelas, (b) tidak meniru pergerakan tubuh yang ditunjukkan oleh pengkaji, (c) menjerit atau membuat bising, dan (d) menunjukkan petanda bosan. Pemerhatian difokuskan kepada daya tumpu kanak-kanak dan sebarang perkara yang mengganggu konsentrasi mereka dalam pembelajaran. Persetujuan terhadap hasil pemerhatian yang dibincangkan secara kolaboratif sesama pengkaji adalah tinggi. Dua kanak-kanak yang mendapat skor paling tinggi dan dua kanak-kanak dengan skor paling rendah dipilih bagi mengenal pasti dan menyemak corak tingkah laku dan korelasinya dengan hasil pembelajaran. Cerita ringkas yang disampaikan kepada kanak-kanak telah dicipta sendiri oleh pengkaji manakala aktiviti nyanyian aksi dibina dengan memilih lagu-lagu popular kanak-kanak untuk pengajaran Bahasa Inggeris yang mengandungi lirik berulang-ulang, konsep yang ringkas, rangkap yang mudah diikuti dan tempo yang perlahan. Meskipun keputusan kajian mendapati bahawa cerita yang disampaikan dengan intonasi, gestura, rajah dan alat permainan plastik mencatatkan skor lebih tinggi berbanding nyanyian aksi, namun keberkesanan nyanyian aksi tetap tidak boleh disangkal apabila ia didapati turut berupaya membantu kanak-kanak memahami maksud perkataan baru dalam lirik lagu dengan lebih mudah selain melancarkan sebutan dan mengukuhkan daya hafalan kanak-kanak dalam mengingat perkataan baru dengan lebih baik. Bukan itu sahaja, malah penggunaan lagu turut menjadikan kanak-kanak lebih fokus dan bermotivasi untuk mengikuti aktiviti

pembelajaran. Hal ini terbukti menerusi perlakuan-perlakuan kanak-kanak seperti bergerak mengikut ritma dan meniru aksi guru. Keputusan kajian menunjukkan bahawa kanak-kanak yang memberikan tumpuan dan mengikuti ke dua-dua aktiviti didapati memperoleh markah yang lebih tinggi berbanding kanak-kanak yang kurang turut serta secara fizikal mahupun verbal. Ringkasnya, pembelajaran dilihat berjaya dirangsang dengan sempurna apabila input disampaikan menerusi kaedah pengajaran yang bervariasi.

2.4.3 Boneka

Boneka adalah anak patung yang dihidupkan menerusi manipulasi pergerakan anggota tubuh dan suara (Kröger & Nupponen, 2019). Terdapat berbagai-bagai jenis boneka seperti boneka tangan, boneka jari, boneka tali, boneka batang, boneka gergasi dan boneka bayang (Cohen, 2017). Faedah penggunaan boneka dalam pendidikan dan bidang-bidang lain seperti kaunseling, sains, seni, budaya, komunikasi media dan ekologi telah dianalisis oleh Kröger dan Nupponen (2019) menerusi penelitian dan pembacaan terhadap sumber-sumber literatur yang dikumpulkan daripada beberapa platform elektronik seperti *UEF FINNA* dan *Google Scholar*. Antara perkataan yang dimasukkan ke dalam ruangan carian platform tersebut ialah boneka, pendidikan, pembelajaran dan pengajaran. 15 artikel didapati memenuhi kriteria yang telah ditentukan iaitu: (a) abstrak yang menjawab soalan kajian iaitu ‘Apakah faedah boneka dalam pendidikan?’, (b) tahun artikel diterbitkan adalah sekitar 2000 hingga 2017, (c) umur sampel adalah antara lima hingga 18 tahun, dan (d) artikel ditulis dalam Bahasa Inggeris. Berdasarkan analisis terhadap artikel-artikel itu, jelaslah bahawa manfaat utama boneka adalah: (a) menjana komunikasi, (b) menyokong persekitaran pembelajaran yang positif, (c) merangsang kreativiti, (d) menggalakkan kerjasama berkumpulan, dan (e) mengubah tingkah laku kanak-kanak.

Boneka yang turut digunakan secara meluas dalam bidang terapi dan kesihatan mental didapati telah berupaya membantu kanak-kanak mengatasi perasaan marah dan takut selain merangsang mereka meluahkan pendapat dan emosi tanpa bimbang atau rasa bersalah. Meskipun boneka adalah objek yang tidak bernyawa, namun apa yang dilakukan dan dikatakan oleh boneka pada satu-satu masa merupakan perkara yang nyata (Tzuriel & Remer, 2018). Terdapat tiga cara penggunaan boneka dengan objektif yang berbeza iaitu: (a) boneka digerakkan oleh guru semasa mengajar, (b) boneka dipegang oleh kanak-kanak semasa sesi pengajaran, dan (c) boneka ditonton sebagai sebuah persembahan. Tzuriel dan Remer (2018) mengetengahkan strategi pengalaman pembelajaran menerusi individu perantara atau dikenali juga sebagai *mediated learning experience strategy*. Selain guru, individu lain yang boleh menjadi agen perantara kepada kanak-kanak prasekolah semasa pembelajaran adalah rakan, ibu bapa dan adik-beradik (Tzuriel & Remer, 2018). Walau bagaimanapun, interaksi yang wujud dalam pengajaran menerusi agen perantara yang terdiri daripada ibu bapa biasanya adalah spontan, tidak berstruktur dan jangkaan terhadap aspek peningkatan pencapaian kanak-kanak prasekolah adalah berubah-ubah. Hal ini berbeza dengan agen perantara yang terdiri daripada guru di mana interaksi antara guru dengan kanak-kanak prasekolah adalah lebih berstruktur, mempunyai objektif yang boleh diukur dan bersifat profesional yang menjadikan kanak-kanak prasekolah sedar akan peranan mereka sebagai murid, bukannya anak kepada guru. Lima aspek yang ditekankan menerusi strategi pengalaman pembelajaran menerusi individu perantara adalah keupayaan kanak-kanak prasekolah dalam: (a) memberikan tumpuan, (b) menerangkan makna, (c) menerangkan justifikasi mengapa sesuatu perkara berlaku, (d) mengekspresikan emosi, dan (e) melakukan sesuatu perkara mengikut tatacara yang telah

ditentukan. Data dikumpulkan dengan cara merekodkan bagaimana guru prasekolah di Israel menyampaikan cerita menerusi boneka dan tanpa boneka kepada 68 kanak-kanak prasekolah Pendidikan Khas (55 lelaki dan 13 perempuan) dan 77 kanak-kanak prasekolah normal (42 lelaki dan 35 perempuan) yang berumur antara lima hingga tujuh tahun. Interaksi yang terbentuk selama 20 minit antara guru dengan kanak-kanak prasekolah diukur dengan menggunakan Skala Pemerhatian Interaksi Individu Perantara untuk Kanak-kanak prasekolah. Instrumen lain yang digunakan ialah Ujian Bahasa Pertuturan bertujuan menguji keupayaan bertutur kanak-kanak prasekolah di mana mereka dikehendaki: (a) menamakan objek, dan (b) menyebut kata kerja berkaitan objek yang ditunjukkan. Dua markah diberikan bagi soalan yang dijawab betul dengan penuh, satu markah bagi soalan yang dijawab betul sebahagian sahaja dan kosong markah bagi jawapan salah. Jumlah markah keseluruhan bagi ujian tersebut adalah 20. Kumpulan eksperimen dan kawalan dibentuk secara rawak bagi ke dua-dua kategori kanak-kanak prasekolah berkenaan. Bilangan kanak-kanak kumpulan eksperimen dan kawalan bagi kategori kanak-kanak prasekolah normal masing-masing adalah 40 dan 37 orang manakala bagi kategori kanak-kanak Pendidikan Khas, 34 kanak-kanak prasekolah dimasukkan ke dalam kumpulan eksperimen dan 34 kanak-kanak prasekolah lagi ke dalam kumpulan kawalan. Agen perantara yang terdiri daripada 10 pelajar sarjana muda pengkhususan bidang Pendidikan Awal Kanak-Kanak dan lapan pelajar sarjana pengkhususan bidang Pendidikan Khas telah diberi latihan tentang kaedah pengajaran cerita menggunakan boneka tangan. Boneka tersebut ditampilkan sebagai kanak-kanak perempuan bernama Curious Ranit yang tinggal di dalam sebuah beg berwarna hijau. Curious Ranit hanya akan keluar dari beg tersebut apabila namanya dipanggil oleh kanak-

kanak prasekolah yang menjadi penonton. Keputusan analisis kajian mendapati bahawa kanak-kanak prasekolah Pendidikan Khas memperoleh markah lebih rendah iaitu mencapai min 17.89 dengan sisihan piawai 12.06 berbanding kanak-kanak prasekolah normal yang mencatatkan min 31.17 dengan sisihan piawai 9.37 bagi Ujian Bahasa Pertuturan. Bagi pemboleh ubah jantina, kanak-kanak lelaki didapati telah mencapai markah lebih tinggi berbanding kanak-kanak perempuan dalam kategori Pendidikan Khas manakala ke dua-dua jantina memperoleh markah yang hampir setara dalam kategori prasekolah normal. Bagi pemboleh ubah umur pula, hasil kajian menunjukkan bahawa tiada perbezaan yang signifikan bagi Ujian Bahasa Pertuturan antara ke dua-dua kumpulan berdasarkan umur kanak-kanak prasekolah. Hasil kajian juga mendedahkan bahawa interaksi kanak-kanak prasekolah kumpulan eksperimen adalah lebih baik dalam ke lima-lima aspek yang dinilai berbanding kumpulan kawalan bagi kategori kanak-kanak prasekolah normal. Daripada ke lima-lima aspek tersebut, aspek pertama iaitu memberi tumpuan didapati mencatatkan keputusan yang paling memberangsangkan.

Kajian mengenai boneka turut dilaksanakan oleh Loy (2011) dengan memfokuskan kepada keberkesanan 'Modul Drama tika Boneka Kanak-Kanak' terhadap interaksi intrapersonal dan interpersonal kanak-kanak sebelum dan selepas penggunaan boneka. Berlandaskan Teori Konstruktif (Vygotsky, 1978), maka Loy (2011) telah merealisasikan pembinaan modul beliau menerusi reka bentuk kualitatif deskriptif iaitu kajian kes terhadap tiga guru dari sebuah prasekolah di Hulu Selangor. 18 kanak-kanak prasekolah telah dilibatkan dalam proses penciptaan pentas boneka, watak-watak, muzik, pergerakan, emosi, cerita, latihan dan persembahan boneka. Dengan nilai Alfa Cronbach mencapai 0.664 dan purata penilaian tiga pakar bagi kesahan kandungan modul yang

mencecah 80%, modul tersebut didapati berjaya meningkatkan kemahiran intrapersonal dan interpersonal kanak-kanak prasekolah. Triangulasi data dijalankan menerusi pemerhatian, temu bual dan lukisan kanak-kanak. Bagi aspek intrapersonal, kanak-kanak dilihat berupaya menzahirkan emosi masing-masing seperti gembira, takut, benci dan lain-lain manakala bagi aspek interpersonal, kanak-kanak didapati mampu meluaskan jaringan sosial dengan individu lain sekali gus menjadikan bilangan rakan baru mereka bertambah.

Loy, Gan Eng dan Marina (2019) turut menulis artikel mengenai konseptual boneka di Malaysia dengan mengelaskan boneka kepada: (a) boneka tradisional iaitu boneka bayang, boneka sarung tangan, boneka batang dan boneka tali, (b) boneka kontemporari, dan (c) boneka pendidikan bertujuan mempromosikan, memelihara penciptaan boneka dan menyanjung usaha penghasil, penyelidik serta penggiat teater boneka di negara ini. Antara nama-nama yang diangkat adalah Ghulam Sarwar Yousof, Tan Sooi Beng, Loy Chee Luen dan Janet Pillai di samping turut mengetengahkan kumpulan-kumpulan wayang kulit dan Tok Dalang yang pernah mengukir era kegemilangan seperti Sri Cahaya, Sri Campuran, Sri Cindayu, Sri Cenderawasih, Sri Gerong, Geng Wak Long, Kelab Kebudayaan Pulau Tebu, Sofi Bunga Andani, Seri Wayang Kulit Merak Mas, Seri Wayang Kampung Paloh, Seri Wayang Jusoh Mamat, Seri Kuala, Seri Setek, Seri Apal, Sri Latjuna, Saupi Bunga Adani, Sri Wahyuni dan banyak lagi.

Kaedah kepustakaan yang digunakan bagi menghasilkan penulisan ilmiah tersebut dihadkan kepada maklumat berkaitan boneka di Malaysia sahaja yang diperolehi dari perpustakaan Universiti Malaya, Universiti Sains Malaysia, Akademi Seni Budaya dan Warisan Kebangsaan (ASWARA) serta pusat sumber Kementerian Pelancongan, Seni dan Budaya Malaysia (MOTAC) dan Pusat Seni Persembahan Kuala Lumpur (KLPAC). Mukadimah artikel memuatkan sejarah

kemunculan Wayang Kulit Kelantan yang dikatakan berasal dari Kemboja dan Wayang Kulit Purwa yang berkembang dari Kepulauan Jawa, Indonesia. Wayang kulit dipercayai dibawa masuk ke Kelantan pada tahun 1834 menerusi Pattani, Selatan Thailand. Selain itu, pengkaji juga menyentuh sepintas lalu tentang Wayang Gedek yang popular di Kedah dan Perlis dalam loghat utara dan boneka tangan Potehi yang berasal dari Dinasti Jin sekitar 265 hingga 420 selepas masihi. Namun begitu, terdapat juga pendapat yang mengandaikan bahawa boneka tangan Potehi wujud pada era Dinasti Ming dari Fu Jian, China iaitu sekitar tahun 1368 hingga 1644 dan Dinasti Qing sekitar tahun 1644 hingga 1911. Boneka tersebut dibawa masuk ke Kepulauan Melayu pada abad ke 19 dan sampai ke Tanah Melayu pada abad ke 20. Semenjak itu, kaum Cina di Tanah Melayu mula menubuhkan kumpulan-kumpulan boneka Potehi untuk persembahan. Menjelang 1980-an, Perpustakaan Negara Malaysia, perpustakaan negeri dan daerah, Dewan Bahasa dan Pustaka (DBP) dan Bahagian Kesihatan Pergigian Kementerian Kesihatan Malaysia telah mula mempromosikan persembahan boneka kontemporari untuk kanak-kanak di mana isi cerita diambil daripada buku cerita kanak-kanak yang terdapat di perpustakaan-perpustakaan terbabit bertujuan meningkatkan minat kanak-kanak terhadap amalan membaca, memperkenalkan kaedah pengajaran bahasa dan menyampaikan mesej tentang kepentingan menjaga kebersihan gigi. Bukan itu sahaja, malah Radio Televisyen Malaysia (RTM) dan stesen-stesen televisyen swasta seperti TV3, NTV7 dan ASTRO turut menayangkan slot program pendidikan yang menampilkan boneka untuk aktiviti-aktiviti pembelajaran. Konsep boneka yang diketengahkan oleh Loy, Gan Eng dan Marina (2019) dalam artikel ini lebih menjurus kepada sejarah boneka mengikut jenis-jenisnya dan perkembangan boneka menerusi kejayaan-kejayaan serta pengiktirafan yang dicapai oleh beberapa organisasi tempatan di

Malaysia. Bukan itu sahaja, malah usaha-usaha berterusan oleh kumpulan-kumpulan teater boneka baru yang mula bereksperimentasi dan bereksplorasi dengan kreativiti tersendiri seperti Teater ABROS, Teater Ngoncong Sarawak dan Teater PuppetKu Malaysia untuk menarik minat kanak-kanak dan orang dewasa juga diberi penekanan. Di peringkat pengajian tinggi pula, universiti-universiti serta kolej-kolej awam dan tempatan seperti Universiti Malaya, Universiti Sains Malaysia, Universiti Malaysia Sarawak, Universiti Teknologi MARA, Kolej Universiti Segi, Kolej Universiti KDU dan lain-lain turut tidak ketinggalan memanfaatkan boneka untuk para pelajar. Tindakan proaktif di peringkat prasekolah dapat dilihat dengan sangat ketara apabila boneka turut diimplementasi sebagai alat pedagogi dalam Kurikulum Kebangsaan bertujuan merangsang kreativiti dan daya imaginasi selain meningkatkan kemahiran bahasa, Matematik, sosial serta kognitif kanak-kanak. Walaupun wujud pendapat yang menyatakan bahawa penciptaan imej manusia dan dewa-dewa ditegah dalam Islam, namun penggunaan boneka untuk kanak-kanak dibolehkan memandangkan tujuannya jelas adalah untuk bermain dan belajar, bukannya untuk pemujaan atau memuliakan individu mahupun menyeru roh tertentu.

Sorotan literatur terakhir tentang penggunaan boneka dikupas berdasarkan artikel yang ditulis oleh Loy, Goh dan Nor Mashitah (2020) di mana kajian dengan reka bentuk eksperimen kuasi telah dilaksanakan bertujuan menganalisis kemahiran bertutur Bahasa Melayu kanak-kanak antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan. Kajian yang berdurasi tiga minggu itu melibatkan 64 kanak-kanak Tahun 1 dari dua kelas di sebuah sekolah kebangsaan. Kumpulan eksperimen mempelajari kemahiran bahasa dengan menggunakan boneka menerusi program EduWebTV manakala kumpulan kawalan pula

mempelajari kemahiran bahasa tanpa boneka. Hasil kajian mendapati bahawa pembelajaran menerusi boneka adalah lebih berkesan berbanding pembelajaran tanpa boneka. Hal ini dibuktikan menerusi keputusan ujian-T yang menunjukkan bahawa kumpulan eksperimen memperoleh nilai min 2.44 dengan sisihan piawai .716 bagi konstruk perkataan yang dinilai manakala kumpulan kawalan mencatatkan nilai min 1.91 dengan sisihan piawai .777. Sementara itu bagi konstruk frasa, kumpulan eksperimen mencapai nilai min 2.25 dengan sisihan piawai .568 berbanding kumpulan kawalan yang mencecah nilai min 1.91 dengan sisihan piawai .777. Seterusnya, bagi konstruk ayat, didapati bahawa min kumpulan eksperimen adalah 2.44 dengan sisihan piawai .716 manakala min kumpulan kawalan merekodkan nilai 2.06 dengan sisihan piawai .619.

2.5 Aktiviti-Aktiviti Drama dalam Pendidikan Secara Umum

Folostina, Tudorache dan Michel (2015) telah melibatkan kanak-kanak berisiko iaitu golongan kanak-kanak yang berasal dari latar belakang keluarga miskin dan ibu bapa yang terlibat dengan jenayah dalam aktiviti-aktiviti drama. Ke dua-dua faktor kemiskinan dan jenayah didapati telah menimbulkan masalah serius dan kesan negatif terhadap kanak-kanak prasekolah seperti enggan ke sekolah, berkelakuan agresif, mengalami kemerosotan tahap pencapaian akademik, menjadi mangsa pemerdagangan manusia dan menjadi mangsa penderaan fizikal, emosi atau seksual. Justeru, pemilihan sampel dilakukan dengan mengambil kira ciri-ciri seperti: (a) pencapaian akademik yang lemah, (b) kemahiran membaca, menulis dan mengira yang tidak memberangsangkan, (c) tidak bermotivasi untuk belajar di sekolah, (d) penglibatan yang sangat minimum dalam aktiviti-aktiviti di sekolah, dan (e) ketidakhadiran ke sekolah secara berpanjangan sehingga sukar melibatkan kanak-kanak sedemikian pada awal sesi permainan teater kerana mereka tidak mahu bekerjasama, mempunyai keupayaan berbahasa yang tidak

konsisten, kesukaran mengekalkan daya tumpuan, komunikasi yang tidak lancar sesama mereka, tidak kreatif, menggunakan perkataan yang tidak sesuai secara berulang-ulang, bertindak secara terburu-buru, kemahiran interaksi yang terhad dan kerap memberikan alasan apabila diminta menghantar tugas. Namun begitu, pada akhir sesi drama, kanak-kanak didapati telah mengalami peningkatan dalam aspek kawalan diri, daya tahan, daya tumpuan, lebih bertenang semasa proses pembelajaran, lebih kreatif, lebih berani, lebih lancar berkomunikasi, boleh bekerjasama dengan baik dan lebih menghormati antara satu sama lain. Selain kanak-kanak prasekolah, guru turut memperoleh manfaat hasil aplikasi drama di sekolah. Antaranya termasuklah guru mendapat pendedahan tentang kaedah efektif untuk mendekati kanak-kanak prasekolah berisiko di samping tahap kesedaran guru mengenai keperluan kanak-kanak prasekolah berisiko juga meningkat.

Kajian Tombak (2014) juga menekankan kepentingan Drama Pendidikan di peringkat prasekolah. Kajian deskriptif tersebut menyentuh tentang pendidikan prasekolah, pembelajaran berasaskan drama dan perhubungan antara drama dengan pendidikan prasekolah. Pemerhatian dengan pendekatan scan model iaitu huraian terhadap situasi yang wujud pada masa lalu atau pada masa kini dilakukan bagi melihat bagaimana drama memberi kebaikan kepada kanak-kanak prasekolah. Hal ini bererti, selain membuat pemerhatian terhadap situasi semasa yang sedang berlaku, Tombak (2014) turut menganalisis pelbagai data lain yang sememangnya terdapat dalam simpanan responden seperti gambar, statistik, rakaman video dan dokumen bertulis. Hasil kajian mendapati bahawa drama berupaya meningkatkan kreativiti, imaginasi, kemahiran membuat keputusan, kemahiran berfikir, kemahiran mengeksplorasi, kemahiran berkomunikasi, kemahiran bekerja dalam pasukan, kemahiran sosial, kemahiran psikomotor dan melatih kanak-kanak prasekolah menjadi individu yang bertanggungjawab. Selain itu, pengetahuan kanak-kanak prasekolah mengenai fungsi anggota tubuh dan cara menjaga kebersihan badan juga didapati meningkat.

Program Intervensi Kecekapan Sosial menerusi Drama Kreatif telah dilaksanakan oleh Guli dan Semrud-Clikeman (2013) dengan membabitkan 34 kanak-kanak kurang upaya. Program intervensi yang mengandungi 16 sesi tersebut diinspirasi daripada aktiviti-aktiviti Drama Kreatif seperti permainan koperatif, dramatisasi cerita dan improvisasi watak dengan memfokuskan kepada pengalaman emosi peserta yang kemudiannya digunakan untuk memahami emosi peserta lain. Program intervensi yang dijalankan dalam kajian rintis ini merupakan program intervensi yang sama digunakan dalam kajian sebenar. Sesi satu hingga tujuh menekankan persepsi sosial menerusi topik-topik seperti Mewujudkan Perpaduan Kumpulan, Pengetahuan Emosi, Penumpuan Fokus, Ekspresi Muka, Bahasa Tubuh dan Isyarat Vokal. Sebagai contoh, dalam permainan ‘Sebut dengan Perasaan’, peserta akan menyebut satu ayat pendek beberapa kali dengan emosi yang berbeza-beza. Peserta-peserta lain akan meneka emosi tersebut mengikut giliran. Permainan sebegini melatih mereka untuk mendengar nada yang berbeza dan mempelajari bagaimana emosi menghasilkan makna berdasarkan perbuatan yang ditunjukkan. Seterusnya, dalam permainan ‘Jell-O-Room’, para peserta dikehendaki berjalan melintas sebuah bilik yang mengandungi emosi yang berbeza-beza. Apabila sampai di bilik itu, peserta dikehendaki menggunakan bahasa tubuh untuk menyatakan perasaan yang memenuhi bilik tersebut. Sesi lapan hingga 12 pula menitikberatkan interpretasi terhadap isyarat-isyarat bukan lisan. Sesi tersebut mengandungi aktiviti-aktiviti yang mengambil kira pendapat peserta lain dan memerlukan peserta menginterpretasi isyarat konflik menerusi improvisasi drama. Ketua akan membantu peserta memecahkan interaksi sosial yang kompleks kepada bahagian-bahagian yang lebih ringkas, membincangkan emosi yang wujud dan melakonkan pelbagai tindak balas. Contohnya, dalam aktiviti improvisasi drama bertajuk ‘Agensi Detektif’, peserta memegang peranan sebagai detektif manakala ketua pula menjadi saksi jenayah. Detektif perlu menyoal siasat saksi dan menganalisis isyarat bukan lisan yang ditunjukkan oleh

saksi bagi menyelesaikan misteri. Sesi 13 hingga 16 yang sarat dengan topik-topik seperti 'Memulakan Perbualan' dan 'Menyelesaikan Konflik' memfokuskan kepada persepsi sosial dan cara yang efektif untuk memberi reaksi kepada peserta-peserta lain. Setiap sesi dimulakan dengan aktiviti pemanasan badan menerusi permainan-permainan untuk membangkitkan motivasi dan menajamkan fokus, diikuti tugas cabaran 'Menilai Rumah', tiga aktiviti drama yang memfokuskan kepada topik-topik yang disasarkan dan diakhiri dengan diskusi untuk menghuraikan semula apa yang telah dilalui. Ibu bapa diberikan maklumat mengenai objektif intervensi, target yang ingin dicapai dan jadual terperinci pada hari pertama intervensi. Bagi mengawal tingkah laku para peserta, mereka diberikan peluang untuk memilih tiga alat permainan pada penghujung setiap sesi. Akan tetapi, alat permainan tersebut akan diambil semula oleh ketua jika peserta tidak berkelakuan baik dan mengganggu peserta lain. Peserta juga diberikan kayu seakan-akan mikrofon bertujuan memupuk disiplin 'menunggu giliran' apabila peserta mahu bercakap selain mengelakkan kebisingan jika berlaku perebutan untuk menjawab soalan. Kajian eksperimen tersebut mengandungi kumpulan eksperimen yang terdiri daripada 11 kanak-kanak autisme (ASD), dua kanak-kanak dengan masalah pembelajaran bukan lisan (NLD) dan lima kanak-kanak hiperaktif (ADHD) manakala kumpulan kawalan pula melibatkan tujuh kanak-kanak autisme (ASD), enam kanak-kanak yang menghidap masalah pembelajaran bukan lisan (NLD) dan tiga kanak-kanak hiperaktif (ADHD). Semua peserta bagi ke dua-dua kumpulan berusia antara lapan hingga 14 tahun. Tiga aspek yang dibandingkan antara ke dua-dua kumpulan tersebut adalah persepsi sosial, kecekapan sosial dan tingkah laku sosial semula jadi. Model Hiraki Regresi Pelbagai digunakan bagi melaksanakan analisis kuantitatif manakala temu bual dijalankan untuk mendapatkan data kualitatif. Peserta kumpulan rawatan dipastikan memenuhi semua kriteria yang telah ditetapkan iaitu: (a) keseluruhan skor kecerdasan adalah di atas paras 80 berdasarkan pengukuran Ujian Kecerdasan Kaufman Brief atau Ujian Kecerdasan

Wechster, (b) terdapat bukti kesukaran kecekapan sosial yang disahkan daripada psikologis atau neurologis bertauliah, (c) tidak mempunyai sejarah kecederaan di kepala serta gangguan kelakuan psikosis, dan (d) bahasa pertuturan utama adalah Bahasa Inggeris. Sementara itu, meskipun para peserta kumpulan kawalan terdiri daripada mereka yang sedang menunggu giliran rawatan, mereka yang tidak dapat mengikuti program intervensi akibat kekangan jadual dan mereka yang menarik diri pada awal sesi intervensi akibat demam, namun para peserta kumpulan kawalan tetap dipastikan berpadanan dengan peserta kumpulan rawatan berdasarkan aspek-aspek seperti umur, jantina dan keupayaan kognitif bertujuan meminimakan perbezaan antara ke dua-dua kumpulan tersebut. Instrumen yang digunakan adalah: (a) SSRS iaitu pengukuran berdasarkan laporan ibu bapa mengenai tingkah laku sosial dalam intervensi kemahiran sosial untuk golongan muda bermasalah kecekapan sosial, (b) Sistem Penilaian Tingkah Laku untuk Kanak-kanak, dan (c) Analisis Diagnostik terhadap Kecekapan Bukan Lisan iaitu pengukuran objektif terhadap pembacaan bukan lisan. Kumpulan rawatan telah menunjukkan peningkatan yang signifikan bagi domain-domain utama tingkah laku sosial yang diperhatikan. Berdasarkan temu bual semi struktur secara mendalam terhadap 15 ibu bapa, mereka memaklumkan bahawa terdapat perubahan yang positif dalam kefungsi sosial anak-anak mereka bagi kumpulan rawatan. Antara perubahan positif tersebut termasuklah cuba berkawan dengan lebih ramai teman, lebih tertarik dengan individu yang mempunyai pertalian dengan mereka, lebih banyak berkomunikasi dan berekspresi menerusi raut wajah serta lebih berempati terhadap individu lain. Temu bual yang mengambil masa 30 minit bagi setiap responden itu dilaksanakan bertujuan mengukur kepuasan rawatan, menilai kecekapan intervensi dan membina kesahan sosial. Temu bual direkodkan dan dikodkan menggunakan prosedur kualitatif dengan *grounded theory* yang mengelaskan data mengikut konsep yang sama. Temu bual terhadap para peserta selepas intervensi berakhir pula mendapati bahawa sebanyak 82% peserta

mengalami kesan positif seperti boleh membaca isyarat bukan lisan dengan lebih baik, suka berkawan, berupaya mempelajari tentang perasaan dan mampu berkomunikasi dengan lebih lancar.

2.6 Impak Pendidikan Kesihatan terhadap Kanak-Kanak

Sejak 20 tahun yang lalu sehingga kini, banyak program dilaksanakan untuk mencegah kanak-kanak daripada berterusan menjadi mangsa penderaan seksual. Walau bagaimanapun, program-program tersebut didapati tidak memaksimumkan kekuatan drama sebagai medium utama dalam usaha mendekati golongan sasaran. Sebagai contoh, program ESPACE yang mengandungi bengkel-bengkel pencegahan pencabulan seksual telah dijalankan dengan mengimplementasi aktiviti main peranan, perbincangan berpandu dan pemodelan tingkah laku. Objektif program ESPACE adalah meningkatkan kesedaran kanak-kanak mengenai hak-hak peribadi mereka dan mengajar kanak-kanak tentang kemahiran serta konsep-konsep asas pencegahan pencabulan seksual seperti kemahiran mempertahankan diri dengan cara menjerit meminta pertolongan dan memberitahu orang dewasa jika pencabulan berlaku. Program tersebut telah dijalankan dengan membabitkan 64 murid Tahun 1 dan 69 murid Tahun 3 dari dua buah sekolah iaitu sekolah A dan B di Bandar Quebec, sebuah kawasan yang didiami masyarakat berpendapatan sederhana (Hebert, Lavoie, Piche & Poitras, 2001). Bilangan murid dalam bengkel yang berdurasi 60 hingga 75 minit itu adalah berbeza iaitu antara 18 hingga 26 orang dan dikendalikan oleh mereka yang berpengalaman dengan persekitaran sekolah iaitu tiga pekerja sosial wanita serta enam pelajar siswazah yang ditugaskan sebagai penemu bual. Reka bentuk eksperimen jenis Solomon digunakan dalam kajian tersebut iaitu: (a) kumpulan eksperimen dengan ujian pra - rawatan - ujian pasca - ujian pasca lanjutan, (b) kumpulan kawalan dengan ujian pra, (c) kumpulan eksperimen tanpa ujian pra, dan (d) kumpulan kawalan tanpa ujian pra. Bagi kumpulan pertama, ujian pra ditadbir

seminggu sebelum program ESPACE dijalankan manakala ujian pasca pula dilaksanakan seminggu selepas program tersebut selesai diikuti dengan penilaian susulan menerusi ujian pasca lanjutan dua bulan kemudian. Murid bagi kumpulan ke dua dinilai dalam tempoh waktu yang sama, namun mereka hanya menjalani ujian pra. Murid kumpulan ke tiga menyertai bengkel, menjalani ujian pasca dan penilaian susulan tetapi tidak menjalani ujian pra. Murid kumpulan ke empat hanya menjalani ujian pasca dan didedahkan dengan program berkenaan selepas tempoh eksperimen berakhir. Ujian Manova dilakukan bagi menganalisa skor murid untuk ke empat-empat kumpulan di mana penilaian dibuat menerusi ujian pra dengan mengesahkan tahap kesetaraan bagi kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan. Murid dibahagikan secara rawak ke dalam kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan. Dua kumpulan eksperimen dibentuk daripada sekolah A manakala dua kumpulan kawalan terdiri daripada kelompok murid dari sekolah B. Reka bentuk dengan pengagihan sampel sedemikian dipilih bertujuan mengawal ancaman interaksi yang mungkin wujud dalam kalangan murid selain ke dua-dua sekolah juga dipastikan seimbang daripada aspek saiz dan sumber. Video mengenai adegan buli, situasi berisiko membabitkan orang tidak dikenali dan orang dikenali yang mendatangkan pencabulan dan situasi tidak berisiko membabitkan orang dewasa dikenali turut ditayangkan. Setelah itu, sesi temu bual bersemuka diadakan di mana murid diminta menghuraikan tindakan yang akan dilakukan jika mereka berada dalam situasi berkenaan. Senarai soalan standard digunakan bagi melihat sejauh mana keupayaan murid dalam mengenal pasti situasi berisiko yang mendatangkan pencabulan dan bagaimana mereka mengaplikasikan tingkah laku preventif misalnya seperti berkata 'tidak' dan memberitahu orang dewasa. Satu markah diberikan bagi setiap jawapan betul dalam mengenal pasti sama ada situasi yang ditunjukkan berisiko atau tidak. Murid menonton video tersebut secara berkumpulan iaitu seramai empat atau lima orang dalam setiap kumpulan dan mereka menjawab soalan yang diajukan secara individu. Respons verbal murid direkodkan dan ditranskripsikan.

Kesan program ESPACE diukur dengan menilai tahap pengetahuan pencabulan seksual murid menerusi soal selidik Pengetahuan Kanak-Kanak Tentang Pencabulan Seksual (Tutty, 1995) dan kemahiran prevensi murid berhubung keselamatan peribadi apabila berhadapan dengan situasi-situasi berisiko yang boleh mengundang pencabulan seksual. Soal selidik berkenaan mengandungi 82 item yang dibina sendiri oleh pengkaji secara kolaboratif dengan para penyelidik lain. Item-item tersebut diuji dan dikurangkan bilangannya untuk disesuaikan dengan tahap kognitif murid Tahun 1 dan Tahun 3 serta ditadbir di dalam kelas di mana murid dikehendaki menjawab 'Ya', 'Tidak' atau 'Saya tidak tahu' bagi setiap item. Selepas dua bulan program ESPACE ditadbir, data susulan diambil bertujuan menganalisis sama ada pengetahuan dan kemahiran yang diukur mengalami peningkatan, kekal atau sebaliknya. Data susulan menunjukkan bahawa skor bagi tahap pengetahuan murid berjaya dikekalkan manakala skor bagi tahap kemahiran preventif mengalami penurunan. Secara keseluruhannya, hasil kajian membuktikan bahawa murid yang mengikuti program prevensi telah menunjukkan peningkatan dalam pengetahuan dan kemahiran preventif berbanding murid yang tidak mengikuti program berkenaan. Selain itu, murid juga diminta melengkapkan borang soal selidik ringkas yang mengandungi lima item bagi mengetahui tahap kepuasan mereka terhadap program ESPACE. Selang dua minggu kemudian iaitu selepas program ESPACE selesai, ibu bapa pula diminta menjawab soal selidik berkaitan kesan sampingan program terbabit terhadap anak masing-masing. 11 item yang terkandung dalam borang soal selidik tersebut diadaptasi daripada 'Soal Selidik Persepsi Ibu bapa' (Wurtele, Kast & Melzer, 1992) dan ditadbir bertujuan menilai perubahan tingkah laku anak masing-masing sama ada positif atau negatif setelah program berakhir. Data soal selidik menunjukkan bahawa hampir separuh daripada ibu bapa menyatakan reaksi positif berikutan penyertaan anak-anak mereka dalam program ESPACE seperti anak-anak gemar bercakap mengenai apa yang disukai (57%) dan apa yang tidak disukai (53%), lebih berkeyakinan (54%), dapat

menangani konflik dengan lebih baik (46%) dan lebih tegas dalam membuat keputusan (47%). Akan tetapi, sebanyak 25% ibu bapa menyatakan bahawa terdapat perubahan tingkah laku negatif dalam kalangan anak-anak mereka seperti takut terhadap orang yang tidak dikenali dan anak-anak menjadi lebih agresif terhadap rakan sebaya (14%) atau adik-beradik (20%). 7% ibu bapa mendedahkan bahawa perubahan tingkah laku negatif tersebut sedikit sebanyak telah mendatangkan masalah kepada mereka. Isu-isu lain seperti anak-anak enggan bersosial, sukar tidur mahupun takut mendekati orang yang telah lama dikenali didapati sama sekali tidak timbul. Soal selidik itu turut mengandungi item-item lain seperti: (a) Adakah ibu bapa pernah membincangkan hal-hal berkaitan pencabulan dengan anak masing-masing sebelum program ESPACE dijalankan?, dan (b) Adakah anak-anak mereka terdedah dengan bahan-bahan prevensi menerusi buku, video dan sebagainya sebelum program ESPACE dilaksanakan? Seramai 94 ibu bapa yang melengkapkan soal selidik berkenaan iaitu 84% ibu, 14% ayah dan 2% penjaga. Selain itu, data yang dikumpulkan melalui borang soal selidik terhadap ibu bapa berkaitan potensi positif dan kesan sampingan program tersebut turut dikemukakan. Murid didapati amat berpuas hati dengan program prevensi terbabit. Majoriti murid (95%) menyatakan bahawa mereka sangat menyukai bengkel-bengkel yang diadakan, 96% murid mahu bengkel-bengkel berkenaan diadakan lagi di sekolah, 72% murid mendedahkan bahawa bengkel-bengkel yang diikuti membolehkan mereka mempelajari konsep preventif, 76% murid menjelaskan bahawa program sedemikian menggalakkan mereka berbincang dengan ibu bapa mengenai penderaan seksual dan selebihnya iaitu 66% respons menyatakan bahawa bengkel-bengkel itu membantu murid memahami kaedah prevensi yang diajar. 95% ibu bapa menyuarakan bahawa mereka kini telah sedar tentang isu penderaan seksual dan mereka turut yakin bahawa anak-anak mereka memperolehi manfaat iaitu dapat membina tingkah laku preventif setelah menghadiri bengkel ESPACE. $\frac{2}{3}$ ibu bapa melaporkan bahawa anak-anak mereka kerap membincangkan

kandungan program dan tingkah laku preventif di rumah setelah bengkel tamat.

Pencabulan seksual dalam kalangan kanak-kanak bermasalah pendengaran merupakan isu yang sangat jarang diwar-warkan menerusi media massa. Memandangkan golongan sedemikian mempunyai keupayaan yang terbatas dari aspek pendengaran, sosialisasi, akses pendidikan mahupun perubatan, maka mereka lebih berisiko tinggi menjadi mangsa pedofilia berbanding kanak-kanak normal (Yu et al., 2017). Justeru, kajian mengenai tahap pengetahuan pencegahan pencabulan seksual dan kemahiran melindungi diri dalam kalangan murid bermasalah pendengaran telah pun dilaksanakan dengan melibatkan 30 murid lelaki dan 21 murid perempuan berusia antara 10 hingga 16 tahun di dua buah sekolah Pendidikan Khas di Beijing, China. Soal selidik yang digunakan dalam kajian tersebut mengandungi tiga bahagian utama iaitu: (a) pengetahuan berkaitan pencegahan pencabulan seksual, (b) kemahiran preventif pencabulan seksual, dan (c) individu yang dirujuk oleh kanak-kanak bagi melaporkan pencabulan seksual. Item-item yang terkandung dalam bahagian pertama dibina berdasarkan Soal Selidik Keselamatan Peribadi yang menganalisa tentang pengetahuan pencegahan pencabulan seksual dalam kalangan murid sekolah rendah di China. 10 item yang terkandung dalam bahagian pertama adalah: (a) kanak-kanak boleh menunjukkan keengganan jika mereka tidak mahu disentuh, (b) kanak-kanak mesti memberitahu individu lain sekiranya alat sulit mereka disentuh oleh orang dewasa meskipun mereka diminta untuk merahsiakan hal itu, (c) kanak-kanak haruslah mengadu tentang kejadian pencabulan seksual kepada orang dewasa yang dikenali sehingga apa yang telah diadakan dipercayai oleh orang dewasa tersebut dan dihulurkan bantuan, (d) doktor boleh memeriksa dan menyentuh alat sulit kanak-kanak apabila berlaku kecederaan, (e) ibu bapa tidak sepatutnya melihat atau menyentuh alat sulit kanak-kanak jika tiada kecederaan atau kekotoran di bahagian tersebut, (f) kanak-kanak perlu melarikan diri dan memberitahu orang dewasa yang dipercayai jika seseorang menunjukkan alat kelaminnya kepada mereka dengan sengaja,

(g) apabila seseorang menunjukkan alat kelaminnya dengan sengaja kepada kanak-kanak, maka individu tersebut telah melakukan kesalahan, (h) apabila seseorang menunjukkan alat kelaminnya dengan sengaja kepada kanak-kanak, maka individu tersebut telah melakukan pencabulan seksual, (i) seseorang yang menyentuh alat sulit kanak-kanak dengan sengaja dikatakan telah melakukan pencabulan seksual, dan (j) seseorang lelaki atau perempuan yang meminta kanak-kanak menyentuh alat sulit pemangsa dikatakan telah melakukan pencabulan seksual. Satu markah diberikan bagi setiap jawapan betul manakala kosong markah diberikan bagi setiap jawapan salah dan soalan tanpa jawapan. Bagi bahagian ke dua iaitu kemahiran preventif pencabulan seksual, skala soal selidik dibina berdasarkan penemuan daripada kajian tinjauan yang menganalisa kemahiran preventif pencabulan sosial dalam kalangan murid sekolah rendah. Penilaian dibuat berdasarkan temu bual ujian Situasi Jika (Wurtele, 1998) bertujuan mengukur keupayaan murid dalam mengenal pasti dan melaporkan kejadian pencabulan seksual kepada individu yang dipercayai selain menguji reaksi murid apabila berhadapan dengan situasi pencabulan seksual. Tiga sub skala kemahiran preventif yang diterapkan adalah: (a) Sebut (Menyatakan keengganan secara verbal), (b) Buat (Meninggalkan situasi berisiko), dan (c) Beritahu (Memaklumkan kepada orang dewasa yang dipercayai mengenai pencabulan seksual). Markah diberikan setiap kali murid mengaplikasikan salah satu daripada tiga kemahiran tersebut dalam situasi yang berbeza. Nilai Alfa Cronbach bagi kajian terdahulu yang menggunakan soal selidik yang sama terhadap murid normal masing-masing adalah 0.636, 0.681, 0.789 dan 0.600 bagi empat sub skala. Analisis kebolehpercayaan terkini bagi kajian tersebut untuk ke empat-empat sub skala telah menghasilkan Alfa Cronbach masing-masing dengan nilai 0.550, 0.619, 0.837 dan 0.864 (Yu et al., 2017). Bagi bahagian ke tiga pula iaitu individu yang dirujuk oleh kanak-kanak untuk melaporkan kes pencabulan seksual, murid telah ditanya mengenai kepada siapa mereka akan adukan perkara terbabit. Murid telah menulis satu atau lebih senarai orang dewasa yang

dipercayai sebagai jawapan kepada soalan terbabit. Hasil kajian bagi bahagian pertama adalah seperti berikut: (a) Tidak ada murid yang berjaya menjawab semua item dengan betul bagi 10 item pengetahuan pencabulan seksual, (b) 70% murid tidak dapat menjawab lebih daripada lima item dengan betul, (c) 52% murid akan melaporkan kepada orang dewasa yang dipercayai jika pencabulan seksual berlaku, (d) $\frac{1}{3}$ murid tidak akan beredar atau melarikan diri daripada situasi berisiko, dan (e) Murid lelaki memperoleh skor lebih tinggi berbanding murid perempuan bagi dua item berikut iaitu 'Kanak-kanak boleh menunjukkan keengganan jika mereka tidak mahu disentuh' serta 'Doktor boleh memeriksa dan menyentuh alat sulit kanak-kanak apabila berlaku kecederaan'. Perbezaan skor antara murid lelaki dengan murid perempuan bagi item-item lain untuk bahagian pertama adalah tidak begitu ketara. Hasil kajian bagi bahagian ke dua iaitu kemahiran preventif pencabulan seksual pula mendedahkan bahawa murid perempuan telah mencapai skor lebih tinggi (Min= 6.14, SD= 2.46) berbanding murid lelaki (Min= 4.33, SD= 2.34). Seterusnya, majoriti murid akan melaporkan kejadian pencabulan seksual kepada ahli keluarga di mana ibu menjadi pilihan paling tinggi diikuti bapa dan seterusnya adik-beradik, nenek dan lain-lain (Yu et al., 2017). Secara keseluruhannya, dapatlah dikatakan bahawa murid bermasalah pendengaran di Beijing, China mempunyai pengetahuan yang sangat rendah mengenai pencabulan seksual dan majoriti murid juga tidak tahu cara untuk melindungi diri sendiri.

2.7 Impak Pendidikan Kesihatan menerusi Drama terhadap Remaja dan Dewasa

Lightfoot, Taboada dan Taggart (2016) telah menjalankan kajian mengenai prevensi HIV berasaskan teater interaktif iaitu AMP (*Arts-Based, Multiple Intervention, Peer-Education*) dengan mengambil kira faktor sosiobudaya dan politik di Carolina utara memandangkan statistik berkenaan kawalan penyakit dan prevensi tingkah laku berisiko

golongan muda (Jabatan Kesihatan Carolina Utara dan Perkhidmatan Manusia, 2012 dalam Lightfoot, Taboada dan Taggart, 2016) menunjukkan bahawa sebanyak 7% pelajar di semua sekolah menengah di Carolina utara telah melakukan seks buat pertama kali pada usia 13 tahun atau lebih muda, 15% pelajar telah melakukan seks dengan empat atau lebih pasangan, 32% pelajar sedang aktif melakukan seks dan lebih 39% pelajar dilaporkan tidak menggunakan kondom ketika melakukan seks. AMP yang dibina selaras dengan Kurikulum Standard Unit Keselamatan dan Kesihatan Reproduksi merupakan medium yang efektif dan inovatif bagi menyalurkan Pendidikan Kesihatan kerana ia mendedahkan pelajar dengan strategi pencegahan HIV. Selain itu, menerusi AMP juga, pelajar memperoleh pengetahuan mengenai tingkah laku berisiko tinggi berkaitan jangkitan HIV di mana mereka dilatih untuk membuat keputusan dalam situasi yang genting dan penuh dilema. AMP yang divedik daripada 'teater untuk golongan yang ditindas' iaitu sebuah teater berasaskan idea Augusto Boal, mengandungi tiga komponen utama iaitu: (a) persembahan Pendidikan Kesihatan dipersembahkan oleh pelajar ijazah sarjana muda, (b) bengkel Demonstrasi Kondom oleh pelajar ijazah sarjana muda, dan (c) perbincangan serta pembentangan interaktif oleh pesakit HIV/AIDS. Persembahan yang ditampilkan telah mengangkat isu-isu kehidupan dan pengalaman sebenar pelajar seperti keengganan berbincang dengan ibu bapa, perhubungan seks tanpa kondom dan sikap guru subjek Pendidikan Kesihatan yang kerap kali tidak menerangkan dan menghuraikan hal-hal berkaitan seks secara tepat kepada pelajar. Selain itu, persembahan tersebut turut diadaptasi daripada lagu-lagu yang tular di media sosial dan rancangan televisyen bertujuan mengurangkan stigma negatif masyarakat terhadap golongan yang telah dijangkiti HIV, menyampaikan mesej-mesej berkaitan seks selamat, prevensi HIV, penggunaan kondom dan kesihatan seksual menerusi medium drama yang menghiburkan serta mudah difahami. Kajian tersebut telah dijalankan di dua buah sekolah menengah kerajaan di Carolina utara di mana

kumpulan pelajar dari ke dua-dua sekolah berkenaan mempunyai ciri-ciri demografi yang berbeza dengan jumlah keseluruhan sampel adalah seramai 317 orang iaitu 67% pelajar berkulit putih, 10% pelajar berkulit gelap, 8% pelajar Latin dan 20% pelajar Asia. Bilangan pelajar lelaki dan perempuan yang terlibat dalam kajian tersebut masing-masing adalah seramai 43% dan 54% manakala 3% lagi tidak memberikan jawapan bagi jenis jantina. Majoriti pelajar iaitu 87% adalah normal atau heteroseksual, 5% homoseksual, biseksual atau lesbian manakala 8% lagi enggan menjawab. Dari aspek tingkah laku seksual, 39% pelajar dilaporkan pernah melakukan seks sama ada secara oral, anal mahupun penetrasi faraj manakala 39.41% direkodkan tidak memakai kondom ketika melakukan seks. Kajian dengan reka bentuk eksperimen kuasi itu telah membentuk dua kumpulan di mana sebuah sekolah dijadikan kumpulan kawalan (n= 169) manakala sebuah sekolah lagi dikelaskan sebagai kumpulan rawatan (n= 148). Pengajaran Pendidikan Kesihatan bagi kumpulan kawalan dilaksanakan menerusi kaedah pengajaran sedia ada manakala kumpulan rawatan didedahkan dengan AMP. Selain itu, tinjauan bagi mendapatkan maklum balas pelajar terhadap AMP sebelum dan selepas intervensi turut dijalankan. Di samping ciri-ciri demografi seperti bangsa, jantina, status sosioekonomi dan orientasi seksual, soalan-soalan lain yang diajukan turut merangkumi tahap serta kualiti pengetahuan pelajar tentang HIV/AIDS, sikap terhadap tingkah laku berisiko tinggi berkaitan wabak HIV/AIDS seperti seks tanpa kondom di mana item diadap daripada Tinjauan WHO, sikap terhadap kaunseling dan ujian saringan HIV/AIDS serta sikap terhadap golongan yang dijangkiti HIV/AIDS di mana item dimodifikasi daripada Tinjauan ke arah Hari Esok yang Lebih Sihat (Stanton, 1998). Bukan itu sahaja, malah tingkah laku individu terhadap amalan seks dan kesihatan reproduktif yang diadaptasi daripada Tinjauan Tingkah Laku Berisiko Golongan Muda (Breyer, 2004) turut dianalisis. Instrumen tinjauan itu mengandungi beberapa jenis soalan dengan tiga jenis jawapan iaitu jawapan aneka pilihan, dikotomus

dan skala likert empat pilihan. Data tinjauan dianalisis dengan menggunakan perisian SAS 9.3. Meskipun sebanyak 317 pelajar telah terlibat dalam kajian tinjauan pra, namun hanya 300 pelajar sahaja yang melengkapkan kajian tinjauan pos. Pengurangan sebanyak 17 pelajar itu walau bagaimanapun tidak memberi perbezaan dalam keputusan kajian antara pelajar yang melengkapkan kajian tinjauan pos dengan pelajar yang tidak melaksanakannya. Data kualitatif hasil daripada perbincangan kumpulan berfokus yang melibatkan enam pelajar (Dua pelajar perempuan berkulit putih, dua pelajar perempuan berkulit hitam dan dua pelajar lelaki berkulit hitam) turut dikumpulkan bagi menilai beberapa aspek seperti kekuatan dan kelemahan intervensi, perubahan tahap pengetahuan pelajar, komunikasi, sikap dan tingkah laku serta kemahiran dan pengetahuan berkaitan HIV/AIDS. Transkripsi terhadap rakaman audio dilakukan menerusi ATLAS.ti versi 6.2 bertujuan menghasilkan kod yang kemudiannya dikategorikan mengikut tema. Tahap signifikan $p < .10$ digunakan untuk melihat perbezaan antara kondisi kajian pada peringkat permulaan dengan menggunakan analisis ujian-T dan chi-square. Keputusan ujian menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara dua sekolah terbabit bagi semua pemboleh ubah yang diuji. Kesan intervensi dianalisa dengan menggunakan ujian chi-square bertujuan melihat perbezaan antara kondisi kumpulan kawalan dengan kumpulan rawatan manakala analisis varians (ANOVA) digunakan untuk melihat hasil secara berterusan. Keputusan ujian pasca bagi pemboleh ubah sikap terhadap HIV dianalisis dengan menggunakan ujian chi-square Mantel-Haenszel untuk mengenal pasti adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam tindak balas ordinal antara kumpulan kawalan dengan kumpulan rawatan. Hasil kajian mendapati bahawa wujud peningkatan yang signifikan dalam aspek pengetahuan, sikap dan kesedaran pelajar mengenai HIV/AIDS. Bagi pemboleh ubah pengetahuan, kumpulan eksperimen memperoleh skor sebanyak 1.89 manakala kumpulan kawalan mendapat skor sebanyak 1.31 di mana ujian-T mengesahkan bahawa perubahan skor bagi

pemboleh ubah pengetahuan dalam ujian pra dan ujian pasca antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan adalah signifikan secara statistik. Data kuantitatif tersebut disokong dengan analisis data kualitatif di mana dua tema utama yang menghuraikan kesan intervensi terhadap pengetahuan dan sikap berkaitan HIV telah diperolehi. Tema pertama adalah ‘Kesan Boogie Man; Perubahan dalam pengetahuan mengenai HIV’. Boogie Man di sini merujuk kepada golongan yang tidak mempunyai pengetahuan yang tepat tentang jangkitan HIV/AIDS dan pencegahan HIV/AIDS. Dalam hal ini, peranan intervensi AMP diperlukan di mana AMP telah menyebabkan pelajar bertanya semula kepada diri masing-masing sejauh mana pengetahuan mereka mengenai HIV/AIDS. Hal ini kerana, terdapat tanggapan-tanggapan salah daripada para peserta kajian yang beranggapan bahawa: (a) orang muda tidak dijangkiti HIV/AIDS, (b) pesakit HIV/AIDS adalah manusia jahat dan sering melakukan perbuatan terkutuk, dan (c) pesakit HIV/AIDS pasti mati. Data kuantitatif dan kualitatif menunjukkan bahawa intervensi AMP telah memberi impak positif iaitu peserta berupaya mengenal pasti maklumat HIV/AIDS yang tidak tepat sekali gus meningkatkan pengetahuan mereka mengenai penyakit tersebut. Tema ke dua adalah ‘Ia benar-benar membuka mata saya; Perubahan dalam sikap’. Dalam penilaian intervensi pasca, didapati berlakunya *trend* di mana kebanyakan peserta bersetuju dengan kenyataan: (a) Saya tahu bagaimana saya sebagai seorang pelajar berupaya mempengaruhi polisi HIV/AIDS antarabangsa, (b) Saya sudah biasa dengan rawatan HIV/AIDS yang disediakan, (c) Saya akan menggunakan kondom apabila melakukan seks dengan pasangan saya, dan (d) Saya berasa yakin membincangkan tentang amalan seks yang selamat bersama pasangan saya. Selain itu, data kualitatif yang dianalisis turut mendedahkan bahawa persepsi peserta tentang HIV/AIDS dalam aspek penggunaan kondom, stigma dan komunikasi dengan pasangan turut berubah setelah mereka menjalani intervensi. Tema ‘Ia benar-benar membuka mata saya’ telah merefleksi perubahan di mana antara lainnya, peserta mula menyedari

kesukaran yang dihadapi oleh pesakit HIV/AIDS terutamanya dalam berterus-terang mengenai status penyakit yang dihidapi kepada ahli keluarga dan rakan-rakan. Maklum balas lain yang diterima adalah mereka berpeluang membetulkan semula tanggapan salah masyarakat tentang mangsa yang menderita HIV/AIDS selain dapat memahami kerentanan pesakit dalam melawan penyakit berkenaan.

Gunalingam, Zalina dan Noraini (2011) telah menghasilkan sebuah kajian bertajuk Pendidikan Seksualiti menerusi Cerita Pendek di mana pendekatan drama iaitu penceritaan telah digunakan sebagai kaedah alternatif untuk meningkatkan tahap pengetahuan dan kesedaran pelajar-pelajar Tingkatan 4 di Malaysia berhubung isu-isu seksualiti seperti pengguguran janin, seks bawah umur, peranan gender dan kesetaraan gender. Sikap dan aksi watak bernama Ah Nya bersama teman lelakinya iaitu Stevan yang mengamalkan perlakuan sumbang sehingga menyebabkan dirinya hamil anak luar nikah dipertontonkan kepada para pelajar dengan harapan mereka akan terkesan dengan perbuatan tidak bermoral itu. Para pelajar dikehendaki menganalisis watak menerusi perbincangan secara berkumpulan berdasarkan soalan guru iaitu “Adakah janin itu harus digugurkan atau dijaga sehingga lahir?” Kajian terbabit menggunakan tiga teori utama iaitu Teori Psikoanalitik Sigmund Freud, Teori Pembelajaran Sosial Albert Bandura dan Teori Sosio Budaya Lev Vygotsky. Data dikumpulkan menerusi ujian pra-pasca, pemerhatian dan temu bual. Keputusan ujian pra-pasca mendapati bahawa skor ujian pasca meningkat berbanding skor ujian pra. Keadaan ini membuktikan bahawa pengetahuan para pelajar mengenai pengguguran janin telah bertambah selepas sesi penceritaan dijalankan. Pemerhatian terhadap perbincangan berkumpulan juga mendapati bahawa kesedaran para pelajar terhadap isu pengguguran janin telah meningkat selain pemahaman mereka tentang id, ego dan super ego juga semakin jelas. Chinyowa (2011) telah menjadikan persembahan teater berjudul *Vikela* yang dihasilkan oleh sebuah kompeni teater popular di Bulawayo, Zimbabwe iaitu Produksi Teater

Amakhosi yang mendapat dana Asas A. F. Kellogg sebagai kajian kes beliau. Persembahan tersebut dikoordinasi oleh Pusat Sains Sosial Gunaan Universiti Zimbabwe dalam usaha membantu masyarakat pedalaman Bulilima-Mangwe di Afrika Selatan menghindari HIV/AIDS. Persembahan Vikela dipertontonkan bertujuan menyedarkan masyarakat mengenai tindakan yang wajar diambil bagi membanteras HIV/AIDS sekaligus membawa kepada pemahaman dalam implementasi dan polisi awam. Tema-tema seperti 'Tekanan Wanita', 'Salahkan Mangsa' dan 'Buruh Warga Asing' yang dikaitkan dengan budaya tempatan sebagai kekangan dalam mencegah HIV/AIDS telah diketengahkan. Tema 'Tekanan Wanita' dimulakan dengan nyanyian dan tarian yang menggambarkan patriarki iaitu dominasi lelaki ke atas wanita yang menghalang prevensi HIV/AIDS dalam masyarakat. Konfrontasi domestik antara suami dengan isteri tercetus apabila ayah Prisca mengajukan pertanyaan mengenai kondom yang begitu banyak dijumpai di dalam bilik anak perempuannya itu. Dengan nada bersahaja dan berjenaka, ibu Prisca menjawab kembali pertanyaan ayah Prisca dengan menyatakan bahawa bilik tersebut adalah ruang peribadi anak mereka yang tidak sepatutnya diceroboh. Beliau menyebelahi Prisca kerana menganggap anaknya yang menggunakan kondom telah mengambil langkah bijak bagi mengelakkan jangkitan HIV/AIDS (Chinyowa, 2011). Ayah Prisca yang naik berang kerana kluatir anaknya telah pun menjadi pelacur bertindak cuba memukul ibu Prisca. Ironinya, meskipun ayah Prisca sangat bimbang dengan anaknya, namun dia dilihat tidak mengambil langkah melindungi keluarganya sendiri daripada ancaman HIV/AIDS. Dalam hal ini, ego dan patriarki yang ditunjukkan oleh ayah Prisca bukan sahaja mengakibatkan tekanan kepada isteri serta anaknya, malah ia juga boleh menjadi punca merebaknya HIV/AIDS dalam kalangan mereka sekeluarga. Watak ibu Prisca sengaja ditampikan kontra berbanding ciri-ciri stereotaip wanita Afrika yang biasanya hanya akur dengan perintah dan kata-kata suami, tidak berdaya serta tidak mempunyai status dalam masyarakat apabila watak tersebut menolak tabu seksual kerana

mempertahankan anaknya yang menggunakan kondom. Tambahan pula, watak ibu Prisca turut ‘mengajar’ ayah Prisca dengan menyindir bahawa HIV/AIDS tidak akan berjangkit menerusi perkongsian peralatan memasak mahupun barangan mandian. Dengan ini, jelaslah bahawa teater berupaya menyediakan ruang estetika untuk mengkonstruksi semula peranan gender sehingga menjadi lebih realistik dan logik meskipun ianya agak sukar diterima masyarakat serta jauh daripada pegangan sedia ada. Selain itu, teater juga umpama prisma dan cermin yang membiaskan serta memantulkan semula cahaya sehingga menyilaukan mata (Chinyowa, 2011). Hal ini dapat dilihat menerusi sikap ayah Prisca yang seharusnya dijadikan tauladan kepada ramai lagi individu bergelar ayah di luar sana. Tirai pembukaan bagi babak seterusnya iaitu lakonan bertema ‘Salahkan Mangsa’ pula dimulakan dengan pergerakan beritma yang berasal daripada sebuah upacara simbolik kepada kesuburan wanita. Para penari memakai kostum kulit binatang dan penutup kepala sambil menyanyikan lirik lagu berikut:

“Siapa yang sebarkan HIV/AIDS di rumah ini?

Kau yang sebarkan HIV/AIDS.

Siapa? Aku?

Ya, kau!”

Chinyowa (2011) menyifatkan tarian, kostum dan lagu yang ditampilkan sebagai perlambangan kepada manusia yang mengekspresikan ketakutan dengan meletakkan kesalahan di atas bahu orang lain. Hal ini kerana sikap menyalahkan mangsa HIV/AIDS akibat wabak yang merebak bagaikan fenomena biasa dalam kalangan masyarakat Afrika. Dalam teater Vikela, hal yang sama ditonjolkan apabila ayah Prisca menyalahkan Prisca yang dijangkiti HIV/AIDS daripada suaminya. Tema ‘Buruh Warga Asing’ yang mempunyai perkaitan rapat dengan tema ‘Salahkan Mangsa’ diilhamkan daripada pelaksanaan sistem buruh warga asing di daerah Bulilima-Mangwe, Zimbabwe. Selain

punca utama penularan HIV/AIDS, kemasukan buruh warga asing turut menimbulkan penyakit sosial lain seperti pelacuran, pengangguran, konflik keluarga dan ketagihan alkohol (Chinyowa, 2011). Akan tetapi, masalah-masalah tersebut dilihat sebagai isu moral yang berpunca daripada tingkah laku mangsa HIV/AIDS itu sendiri yang menyebabkan mereka dipersalahkan sepenuhnya. Watak Khayalihle ditampilkan sebagai seorang perempuan yang begitu taksub dengan cinta. Dia mempunyai seorang teman lelaki buruh warga asing iaitu Sunnyboy yang dinanti sejak empat tahun lamanya. Teman lelakinya itu meluahkan hasrat untuk memperisterikannya. Walau bagaimanapun, hubungan mereka menjadi tegang apabila Khayalihle meminta Sunnyboy melakukan ujian saringan sebelum mereka berkahwin. Sunnyboy yang berkecil hati kerana beranggapan buah hatinya itu mencurigai kesetiaannya selama ini kemudiannya beredar meskipun Khayalihle berkali-kali memanggil namanya. Dalam hal ini, dapatlah dilihat bahawa Khayalihle telah mengambil langkah bijak dengan mengutamakan keselamatan dirinya terlebih dahulu, berbanding memilih sebuah perkahwinan yang berisiko. Akhirnya, Sunnyboy akur dengan ketegasan Khayalihle yang mahukan ujian saringan dilakukan sebelum perkahwinan dilangsungkan. Persembahan berakhir dengan kegembiraan apabila keputusan ujian saringan mengesahkan pasangan kekasih itu negatif HIV/AIDS. Menerusi rentetan kisah tersebut, mesej utama yang ingin disebarkan adalah masyarakat memerlukan lebih ramai wanita seperti Khayalihle untuk membantu menghalang penularan wabak HIV/AIDS.

Pattman (2011) telah melaksanakan sebuah bengkel bertujuan menggalakkan peserta mengeksplorasi potensi kaum lelaki sebagai penjaga kepada pesakit HIV/AIDS. Bagi tujuan tersebut, perbincangan kumpulan berfokus yang menumpukan kepada topik 'Menjadi Seorang Lelaki Bertanggungjawab' telah dilaksanakan di mana para peserta merefleksi pemahaman mereka mengenai peranan dan identiti maskulin secara umum dalam masyarakat. Setelah itu, mereka mengkonstruk dan mengimprovisasi sebuah

drama pendek dengan mengangkat isu yang dikaitkan dengan identiti, kehidupan dan perhubungan sosial yang dijalin antara peserta berlainan jantina dengan peserta sesama jantina sebagai sumber utama dalam perbincangan kumpulan berfokus bertujuan mengenal pasti cara yang bervariasi untuk menjadi seorang lelaki bertanggungjawab dalam konteks dan situasi tertentu. Drama pendek yang dipertontonkan bersama timbunan kerusi dan meja yang diolah susun aturnya telah mentransformasi dewan tempat di mana perbincangan tersebut berlangsung menjadi sebuah ruang dalam konteks yang berbeza. Persembahan itu telah memprovokasi 16 peserta iaitu 11 lelaki dan lima perempuan dalam perbincangan yang membentuk refleksi sendiri berkenaan HIV/AIDS. Empat peserta lelaki dan tiga peserta perempuan yang berusia awal 20-an didapati telah meninggalkan persekolahan ketika mereka berusia 15 tahun, kini menganggur dan belum berkahwin manakala peserta-peserta lain yang berusia lewat 20-an hingga awal 60-an didapati sudah berkahwin dan mempunyai pekerjaan tetap. Ada antara mereka yang bertugas di mahkamah, gereja dan pusat jagaan orang tua. Menerusi kajian tersebut, penggunaan drama dengan penciptaan identiti dan karektor yang dipamerkan menerusi persembahan ditekankan sebagai salah satu cara untuk memupuk kesedaran individu berhubung amalan gender. Analisis bukan sahaja dilakukan terhadap perbincangan kumpulan berfokus, malah dialog yang dilontarkan semasa persembahan, emosi yang diluahkan dan bagaimana peserta membina perhubungan dengan peserta lain menerusi peranan watak yang diberikan turut diperhalusi (Pattman, 2011). Memandangkan fasilitator tidak fasih bertutur dalam Bahasa Zulu, maka khidmat penterjemah bahasa yang merupakan seorang pekerja sosial dan begitu dikenali dalam kalangan peserta telah digunakan. Beliau menterjemah Bahasa Inggeris kepada Bahasa Zulu dan Bahasa Zulu kepada Bahasa Inggeris. Dua persoalan utama diutarakan dalam perbincangan terbabit iaitu ‘Apakah definisi menjadi seorang lelaki dalam masyarakat?’ dan ‘Adakah HIV/AIDS mempengaruhi peranan lelaki dalam masyarakat? Jika ya, bagaimana?’ Para

peserta dibahagikan kepada dua kumpulan di mana setiap kumpulan perlu mempertontonkan isu dan persoalan yang dikupas menerusi drama berserta tema, latar tempat dan karektor yang bersesuaian. Bagi persoalan pertama, tema yang dikeluarkan adalah 'Menjaga dan Bertanggungjawab'. Dengan kata lain, seorang lelaki mestilah berupaya menjaga dan melindungi keluarganya daripada masalah sosial, mencari nafkah dan menunjukkan tauladan yang baik kepada anak-anak seperti tidak merokok dan tidak meminum arak. Hal ini bererti lelaki yang mengutamakan kepuasan diri sendiri dengan cara menghisap rokok dan meminum arak dianggap tidak termasuk dalam golongan 'lelaki sebenar'. Selain itu, lelaki bujang turut dilabel sebagai *impohlo* dan dipandang rendah kerana melaksanakan rutin harian kaum perempuan seperti memasak, mengemas rumah dan membasuh baju. Sebagai ketua keluarga, seorang lelaki dilihat mempunyai kuasa dan identiti eksklusif memandangkan hanya lelaki dewasa boleh menjadi 'lelaki sebenar' dan tidak semua lelaki dewasa mampu membina keluarga bahagia, menjadi ayah yang bertanggungjawab dan suami yang penyayang. Para peserta diberikan masa untuk berlatih dan berimprovisasi. Penonton dengan bilangan yang kecil dijemput untuk menyaksikan drama terbabit. Setelah drama berakhir, perbincangan hasil refleksi terhadap drama tadi direkodkan dan ditranskripsi semula dalam Bahasa Inggeris. Pattman (2011) menjelaskan bahawa perbincangan kumpulan berfokus sebaiknya melibatkan khalayak daripada pelbagai peringkat umur dan status agar diskusi menjadi lebih rancak. Namun begitu, peserta yang mempunyai status dalam masyarakat, berkerjaya, berkahwin dan lebih berusia didapati mendominasi keseluruhan perbincangan. Persoalan seterusnya yang dibangkitkan adalah adakah lelaki dapat menjaga ahli keluarganya yang dijangkiti HIV/AIDS? Suasana menjadi tegang apabila seorang peserta perempuan bernama Fikile dengan lantang menyuarakan pendapatnya bahawa lelaki sememangnya tidak berupaya memikul tugas tersebut kerana pesakit HIV/AIDS memerlukan individu yang penyabar untuk membersihkan badan mereka setiap hari memandangkan mereka tidak mampu

melakukannya sendiri. Beliau memberikan contoh ayah kandungnya yang tidak menjaga ibunya yang menderita HIV/AIDS. Perbincangan demi perbincangan telah menyebabkan para peserta lelaki merefleksi semula apa yang perlu dilakukan sekiranya isteri-isteri mereka menghidap HIV/AIDS. Baba Dlamini, seorang peserta lelaki telah memberi kenyataan balas dengan menekankan bahawa kaum adam tidak boleh dipersalahkan 100% kerana hakikatnya kebanyakan lelaki termasuk dirinya sendiri sememangnya tidak pandai membuat kerja-kerja rumah meskipun ianya sangat mudah. Agak mengejutkan, ke dua-dua kumpulan didapati memilih topik yang hangat dibincangkan iaitu 'Lelaki Sebenar, Isteri Sakit' sebagai tema persembahan masing-masing. Di samping itu, latar tempat bagi ke dua-dua kumpulan drama juga adalah sama iaitu di dalam sebuah bilik dengan kehadiran watak isteri, suami dan anak-anak.

(a) *Kisah Satu*

Plot drama pertama dimulakan dengan kelibat seorang isteri yang kelihatan sedang berbaring di atas tilam sambil mengerang kesakitan manakala sang suami memanggil anak-anaknya dan menyuruh mereka menjaga si ibu. Seorang remaja perempuan bernama Nosihle masuk ke ruang lakon dan memberitahu ibunya bahawa dia sedang memasak dan membersihkan kawasan rumah. Nosihle memanggil adiknya. Seketika kemudian, seorang remaja lelaki iaitu Themba masuk dan menyatakan bahawa dia sedang sibuk dengan latihan bola sepak memandangkan perlawanan semakin hampir. Nosihle mencadangkan agar mereka menghubungi jururawat yang menyediakan perkhidmatan menjaga pesakit di rumah. Tidak semena-mena, si ayah memarahi Nosihle dan menolak bulat-bulat idea itu. Lakonan ditamatkan dengan dialog-dialog Nosihle yang cuba meyakinkan ayahnya bahawa servis tersebut sangat diperlukan untuk ibu mereka. Hal ini kerana, jika tidak dijaga dan dirawat dengan rapi, ibu mereka bakal berhadapan dengan maut.

(b) *Kisah Dua*

Plot drama kumpulan ke dua pula 'dihitamkan' dengan rungutan seorang suami yang rimas dengan keadaan isterinya yang sering mengerang kesakitan. Si isteri meminta suaminya menyediakan bubur namun permintaan tersebut diherdik kerana dia sedang sibuk bersiap-siap untuk berjumpa kekasih hati. Seorang remaja lelaki muncul setelah dipanggil oleh si suami. Si suami berlalu. Si isteri meminta anaknya memasak bubur. Drama berakhir apabila si anak meninggalkan ibunya dan bergegas ke sekolah.

Ke dua-dua drama tersebut mengangkat isu ketiadaan sokongan terhadap para isteri yang sakit. Dalam hal ini, tanggungjawab, peranan dan status suami sebagai ketua keluarga yang seharusnya melindungi isteri dipersoalkan. Watak suami bagi ke dua-dua drama diperlihatkan sebagai individu yang tidak penyabar untuk menjaga isteri yang sakit. Suami dalam drama pertama berasa tercabar apabila anak-anaknya menyatakan keinginan mereka untuk mendapatkan servis penjagaan pesakit di rumah. Ironinya, dia menolak cadangan anak-anaknya itu hanya kerana merasakan mereka mempertikaikan keupayaannya untuk menjaga si isteri yang sedang sakit. Dalam drama ke dua pula, sang suami mengabaikan 100% tanggungjawabnya dan langsung tidak mengendahkan isterinya. Dia dilihat begitu sibuk bekerja selain turut menduakan isterinya. Dalam hal ini, anak-anak menjadi mangsa dan terbeban kerana terpaksa memikul tanggungjawab menjaga ibu yang sakit dan menguruskan keperluan keluarga. Refleksi perbincangan kumpulan berfokus menyimpulkan bahawa kekurangan penjagaan terhadap kaum perempuan yang menderita sakit merupakan masalah utama dalam masyarakat. Salah seorang peserta lelaki mencadangkan agar bengkel drama yang membabitkan peserta lelaki dan perempuan daripada

pelbagai peringkat usia diadakan bagi menggalakkan kaum lelaki merefleksi semula peranan mereka dalam keluarga, menilai perhubungan mereka dengan pasangan masing-masing dan menjadi lebih bertanggungjawab dengan membiasakan diri melakukan kerja-kerja rutin yang selama ini dianggap tugas hakiki golongan hawa (Pattman, 2011).

Lorraine (2011) menggunakan teknik penceritaan berdasarkan naratif yang berkisar tentang kehidupan seksual sebenar golongan muda di Afrika selatan yang: (a) menggemari pasangan berpersonaliti menarik, (b) kerap bertukar pasangan, (c) mendampingi perempuan sekadar suka-suka demi seks, dan (d) mempergunakan lelaki untuk mengikis wang serta berseronok. Pendedahan kisah yang dibongkarkan itu sama sekali tidak mengejutkan mana-mana pihak kerana hakikatnya ia bukanlah perkara janggal bagi masyarakat di sana, sebaliknya kewujudannya bagaikan resam yang telah sebatu dalam kehidupan mereka. Sampel kajian yang melibatkan pelajar tahun dua bidang Drama Pendidikan itu merungkai mitos, amalan dan pandangan pelajar tentang HIV/AIDS bertujuan meningkatkan pengetahuan, pemahaman dan kesedaran mereka tentang penyakit tersebut sekali gus membantu mereka mempersiapkan diri dalam menempuh alam kerjaya sebagai seorang pendidik kerana persekitaran masa kini memungkinan mereka berhadapan dan berinteraksi dengan anak didik yang dijangkiti penyakit berkenaan. Interpretasi serta refleksi terhadap cerita-cerita tersebut disokong dengan pemahaman feminisme secara kritikal bagi mengetahui bagaimana HIV/AIDS dilihat berdasarkan kaca mata mereka selain meneroka pengalaman, perasaan, tanggapan, pemikiran, kepercayaan, sikap tidak endah terhadap HIV/AIDS, motivasi dan budaya kontemporari yang dihuni. Lima kisah peribadi yang dikumpul berdasarkan temu bual, pemerhatian dan anekdot digunakan bagi membina plot dan

membentuk personaliti watak dalam dua bengkel teater. Lakonan yang dihasilkan membolehkan pelajar melihat sendiri kesan yang bakal diterima jika budaya tidak sihat sedia ada berterusan diamalkan.

Walt (2011) menganalisis projek persembahan pendidikan HIV/AIDS sebagai kajian kes dengan melihat kepada pengalaman yang dilalui oleh pelajar-pelajar di Universiti Teknologi Durban di mana pengalaman tersebut dibentangkan secara diskusi yang merefleksi proses pembelajaran dalam membina sebuah persembahan. Data tambahan bagi menyokong maklumat daripada diskusi reflektif tersebut dikumpulkan menerusi soal selidik, temu bual, penulisan refleksi pelajar, nota pengajaran, pemerhatian dan perbincangan tidak formal bersama pihak-pihak lain yang turut sama terlibat dalam menjayakan projek itu. Penekanan terhadap pendidikan HIV/AIDS dalam kurikulum pembelajaran di Universiti Teknologi Durban dilihat sangat penting memandangkan geografi institusi berkenaan terletak dalam Afrika selatan, sebuah kawasan yang mempunyai statistik jangkitan HIV/AIDS tertinggi di dunia (Walt, 2011). Justeru, adalah diyakini bahawa majoriti pelajar dalam kelas tersebut berkemungkinan besar telah mendapat jangkitan HIV/AIDS daripada ahli keluarga masing-masing dan masyarakat sekitar memandangkan keadaan sosioekonomi sedia ada menjadikan mereka berisiko tinggi untuk dijangkiti penyakit itu. Perbincangan mengenai HIV/AIDS bersama para pelajar tersebut mendapati bahawa mereka sememangnya kekurangan pengetahuan tentang seks. Mereka mengibaratkan HIV/AIDS seperti 'seekor gajah di dalam sebuah bilik'. Analogi itu dicipta oleh pelajar-pelajar bagi menunjukkan betapa mereka telah bosan, muak dan tidak lagi berminat dengan mesej-mesej kesedaran tentang seks bebas yang begitu banyak ditekankan dalam program, projek, kempen mahupun aktiviti-aktiviti pembelajaran dalam kelas meskipun mereka mengakui bahawa

penyakit tersebut telah merebak, bertambah parah dan berterusan menghuni ruang sosial mereka. Hakikatnya, masyarakat mengerti bahawa virus tersebut berada di mana-mana dan mengancam masa depan mereka namun penyelesaian untuk menanganinya masih tidak dibincangkan secara terbuka dan serius. Keadaan ini menjadi cabaran buat guru-guru untuk mencari kaedah pengajaran khusus bagi pembelajaran yang melibatkan topik HIV/AIDS dalam kurikulum ijazah sarjana muda dan pasca siswazah supaya pelajar tidak jemu sekali gus mengembalikan semula minat mereka untuk mempelajari topik itu. Berbalik kepada kajian kes yang dijalankan oleh Walt (2011), beliau memasukkan projek tersebut ke dalam silibus kursus Teater Pendidikan II di mana pelajar perlu melengkapkan semester berkenaan dengan melaksanakan projek terbabit selama tiga minggu mengikut kriteria yang telah ditetapkan. Walt (2011) membahagikan pelajar kepada dua kumpulan di mana mereka diminta menggunakan temu bual sebagai kaedah utama bagi mendapatkan perspektif yang lebih luas mengenai persepsi dan pandangan masyarakat terhadap HIV/AIDS. Bukan itu sahaja, malah pelajar juga dikehendaki menggunakan teknik teater imej bagi membentuk imej-imej yang menghuraikan kesan negatif HIV/AIDS. Pengurusan produksi dan pembentukan persembahan bagi ke dua-dua kumpulan tersebut secara keseluruhannya bergantung sepenuhnya kepada kreativiti pelajar. Pegawai kesihatan dan pelajar-pelajar pelatih yang bakal menjadi kaunselor dari Pusat HIV/AIDS di universiti berkenaan turut dijemput untuk terlibat sama dalam projek tersebut. Kehadiran mereka telah memberikan banyak idea kepada pelajar untuk mengupas dan melihat isu HIV/AIDS daripada pelbagai aspek dalam usaha melaksanakan tugas yang diberikan di mana mereka dikehendaki menghasilkan intervensi berbentuk persembahan yang ditampilkan sebagai teater jalanan di seluruh universiti itu. Di samping itu,

mereka juga perlu memastikan bahawa para penonton turut dilibatkan sama dalam persembahan tersebut menerusi refleksi yang dilakukan. Dua isu utama mengenai HIV/AIDS yang diangkat dalam persembahan terbabit adalah: (a) kepentingan ujian saringan bagi mengetahui status HIV/AIDS seseorang individu, dan (b) kesetiaan dan kejujuran dalam perhubungan. Berdasarkan dua isu tersebut, isu-su lain yang lebih kompleks muncul seperti keengganan menjalankan ujian saringan dan hukuman gantung sampai mati bagi pengedar dadah. Bagi mencanai idea yang lebih dramatik menerusi forum bersama pegawai kesihatan terbabit, pelajar digalakkan untuk bercakap secara jujur tentang peranan gender dalam perhubungan, stigma dan mitos HIV/AIDS yang wujud dalam komuniti. Perbincangan menjadi semakin hangat dan menyentuh jiwa apabila pegawai berkenaan kemudiannya mengakui bahawa beliau sendiri sebenarnya disahkan positif HIV/AIDS. Pengakuan jujur tersebut membuktikan betapa stigma stereotaip bahawa individu yang mempunyai daya tarikan, petah berbicara, bijak dan baru berkahwin tidak akan dijangkiti penyakit itu adalah tidak benar. Hal ini bererti, sesiapa sahaja boleh dijangkiti HIV/AIDS selain perhubungan suami isteri pasti goyah sekiranya salah seorang pasangan menghidap penyakit tersebut. Kisah yang dikongsikan telah memberi iktibar kepada pelajar dan membantu mereka menilai semula amalan seksual masing-masing selain diskusi yang berlangsung telah menjadi platform yang sangat efektif kepada pelajar untuk meluahkan emosi dan mengemukakan apa sahaja persoalan tentang HIV/AIDS secara terbuka. Di akhir kajian, pelajar telah berjaya menghasilkan persembahan yang bertenaga untuk kumpulan masing-masing dalam dua jenis bahasa iaitu Bahasa Inggeris dan Bahasa Zulu. Dalam tempoh tiga minggu yang diberikan, setiap persembahan dipertontonkan sebanyak tiga kali di kampus yang berlainan setiap minggu. Keyakinan dan

kelantangan vokal mereka berupaya memecahkan kebisingan sekali gus menarik perhatian pelajar lain yang sedang sibuk menjalankan aktiviti-aktiviti rutin kampus untuk menghampiri ruang persembahan dan menyaksikan teater jalanan tersebut. Kumpulan pertama yang menamakan kumpulan mereka sebagai 'Dalam Permainan' telah menggunakan format persembahan program realiti televisyen untuk mengetengahkan isu kesetiaan dan kejujuran dalam perhubungan. Pasangan muda yang baru bertunang telah menyertai persembahan tersebut di mana mereka dijanjikan hadiah jika berjaya membuktikan betapa mereka sememangnya mengenali pasangan masing-masing secara mendalam. Interaksi dan penglibatan penonton dirangsang dengan cara meminta mereka menulis soalan di atas sekeping kertas dan memasukkannya ke dalam sebuah kotak. Soalan-soalan tersebut dicabut secara rawak pada permulaan persembahan dan pasangan tunang tadi dikehendaki menjawab soalan-soalan itu dengan jujur. Walau bagaimanapun, jawapan-jawapan yang diberikan menunjukkan bahawa mereka masih tidak begitu mengenali hati budi pasangan masing-masing memandangkan terdapat perbezaan yang amat ketara tentang pandangan mereka dalam menilai perhubungan yang sedang dijalin. Selain itu, mereka juga tidak mengetahui status HIV/AIDS pasangan dan tidak pernah membincangkan tentang sejarah seksual diri sendiri dengan bakal suami atau isteri. Persembahan tersebut mencapai klimaks apabila akhirnya terbongkar bahawa si lelaki sedang menjalinkan hubungan dengan dua lagi perempuan lain. Mesej persembahan iaitu 'lakukan ujian saringan' ditulis di atas kad dan penonton kemudiannya mengeja beramai-ramai mesej tersebut. Bukan itu sahaja, malah penonton juga diminta berikrar untuk melakukan ujian saringan dalam tempoh dua minggu selepas menonton persembahan terbabit dan dikehendaki menurunkan

tandatangan di atas papan ikrar yang telah disediakan. Seutas reben merah diikatkan pada pergelangan tangan mereka sebagai peringatan agar mereka tidak berlengah mahupun lupa untuk membuat ujian saringan. Kumpulan ke dua pula telah menghasilkan sebuah persembahan bertajuk 'Mengubah Stigma' dengan mengetengahkan watak-watak protagonis dan antagonis secara perlambangan seperti Kondom, Virus, Imunisasi, Sindrom, Akal, Sel Darah Putih dan Suara Hati. Watak-watak protagonis yang memakai baju putih melaungkan slogan-slogan seperti 'Hidup yang sihat', 'Lakukan ujian saringan', 'Tahu status HIV/AIDS anda' dan 'Makan makanan yang sihat' manakala watak-watak antagonis pula berterusan memperdayakan penonton dengan membisikkan ayat-ayat seperti 'Mari berseronok' dan 'Mustahil satu pasangan sahaja'. Persembahan diteruskan dengan bacaan sajak bertajuk 'Hati-hati dengan Tetamu Tak Diundang' di mana semua pelakon menjadi korus. Sajak tersebut diakhiri dengan ikrar para pelakon yang berjanji akan membuat ujian saringan dua minggu selepas persembahan berlangsung. Hasil kajian mendapati bahawa persembahan itu berupaya menimbulkan kesedaran tentang HIV/AIDS dalam kalangan pelajar universiti memandangkan bilangan pelajar yang menandatangani ikrar adalah ramai. Namun begitu, ketiadaan kajian susulan telah menyebabkan jumlah sebenar pelajar yang membuat ujian saringan tidak diketahui. Walt (2011) menghuraikan bahawa kejayaan paling besar yang dicapai menerusi kajian tersebut adalah apabila dua kumpulan pelajar yang terlibat dalam persembahan itu sendiri berazam untuk melakukan ujian saringan beramai-ramai. Hal ini bererti bahawa selain memperoleh kemahiran teaterikal, mereka turut menyedari kepentingan membuat ujian saringan, selain perlunya: (a) menyayangi diri sendiri sebelum menyayangi orang lain, (b) bijak membuat keputusan, (c) menilai semula tingkah laku diri sendiri, dan (d) jujur dengan diri

sendiri dan individu yang rapat dengan mereka. Dengan ini jelaslah bahawa pengalaman yang dilalui oleh para pelajar dalam menghasilkan projek persembahan terbabit telah memberi kesan terhadap sikap mereka berkenaan HIV/AIDS memandangkan keputusan untuk membuat ujian saringan itu diputuskan tanpa sebarang paksaan daripada pengkaji. Hal ini sangat bertepatan dengan pandangan Dorothy Heathcote yang mendedahkan bahawa penglibatan dalam proses dramatik umpama kenderaan yang membawa individu mempelajari sesuatu kerana mereka berpeluang menilai sendiri idea, kepercayaan, pendapat dan keputusan mereka mengenai HIV/AIDS selain berupaya memindahkan pengetahuan berguna kepada masyarakat serta mempraktikkan tindakan realistik dalam kehidupan sebenar. Pelajar yang terlibat dalam projek persembahan kemudiannya diminta melengkapkan soal selidik ringkas dan menghantar penulisan refleksi berkenaan projek yang telah dilaksanakan.

Chipatiso dan Richardson (2011) telah menjalankan kajian kes dengan mengadaptasi teknik-teknik teater forum, drama terapi, psikodrama, permainan teater dan improvisasi dalam sebuah persembahan. Persembahan itu merupakan projek anjuran Kompeni Teater Interaktif Themba yang diasaskan oleh Kim Hope dan Theresa Lynne pada tahun 2002. Kompeni tersebut merupakan sebuah badan NGO yang bergerak aktif dengan bengkel-bengkel persembahan di sekolah, penjara, organisasi korporat dan lokasi-lokasi komuniti yang lain (Chipatiso & Richardson, 2011). Setiap tahun, badan bukan kerajaan ini akan merangka persembahan baru bertujuan menyalurkan pendidikan HIV/AIDS dalam kalangan golongan muda. Kebanyakan isu yang diangkat merupakan saduran daripada pengalaman sebenar yang dilalui oleh penonton dalam kehidupan sehari-hari. Antara tema yang pernah disentuh dalam persembahan-

persembahan sebelumnya adalah homofobia, gay, lesbian dan biseksual. Dalam kebanyakan projek yang telah dianjurkan, penonton dijadikan fokus utama yang diberikan intervensi menerusi drama. Menerusi kajian kes berkenaan, Chipatiso dan Richardson (2011) telah mengeksplorasi bagaimana drama yang dianggap sebagai 'unsur luar' berupaya masuk ke dalam komuniti bagi menggalakkan perubahan tingkah laku yang positif. Dalam hal ini, konsep peranan digunakan di mana setiap pelakon dikehendaki memegang watak dan setiap watak mempunyai peranan tersendiri. Terdapat watak yang dipertanggungjawabkan melakukan provokasi dan ada juga yang ditugaskan menagih simpati daripada penonton. Pada masa yang sama, fasilitator tidak terkecuali memainkan peranan pentingnya yang mesti mengawal momentum keseluruhan persembahan dan merangsang penonton bangun dari tempat duduk sebelum mara ke ruang lakon. Dengan kata lain, fasilitator bertanggungjawab memastikan penonton turut sama menyertai teater forum tersebut. Sebelum memulakan bengkel persembahan, satu babak pendek disediakan dan dilakonkan terlebih dahulu untuk menghidupkan interaksi antara pelakon dengan penonton sebelum eksplorasi terhadap peranan watak dibuat bagi menggalakkan penglibatan penonton dalam teater forum (Chipatiso & Richardson, 2011). Tiga tahap penting bagi menggalakkan penyertaan penonton adalah:

(a) *Persembahan Lakonan*

Dalam persembahan lakonan, terdapat tiga konsep peranan yang ditekankan oleh Chipatiso dan Richardson (2011) iaitu membina peranan, mengambil peranan dan melakonkan peranan. Meskipun Teori Peranan menyatakan bahawa penglibatan penonton sebaiknya bermula di peringkat awal teater forum, namun Chipatiso dan Richardson (2011) dilihat cuba menstrukturkan semula strategi dalam kajian mereka di mana penonton belum lagi dilibatkan secara aktif pada

tahap peranan sepertimana kebiasaannya dalam teater forum yang menggalakkan penonton berlakon sebaik sahaja lakonan dihentikan bagi mencari penyelesaian terhadap tindakan sebelumnya. Sebaliknya, penonton diminta menyaksikan babak pendek tanpa solusi secara teliti kerana apa yang dilihat akan menjadi asas kepada penyertaan mereka dalam peringkat-peringkat seterusnya. Chipatiso dan Richardson (2011) menjelaskan bahawa penglibatan aktif penonton menerusi lakonan sebaiknya bermula hanya setelah mereka memberikan reaksi terhadap soalan-soalan berkaitan babak pendek tanpa solusi tadi bertujuan memastikan mereka benar-benar memahami dan mengikuti apa yang ditonton sekali gus merangsang penglibatan mereka dalam teater forum. Chipatiso dan Richardson (2011) juga didapati melakukan sedikit pengubahsuaian terhadap teater forum asal yang diasaskan oleh Augusto Boal di mana mereka tidak 'membiarkan' penonton memilih sendiri isu yang akan dilakonan, sebaliknya isu berkenaan ditetapkan terlebih dahulu oleh pihak penganjur mahupun pengarah berdasarkan keperluan serta pengalaman penonton yang dicungkil melalui komen-komen mereka dalam bengkel-bengkel persembahan yang terdahulu. Dengan kata lain, penonton tidak akan 'hidup' dalam kisah yang pernah dilalui atau dicipta sendiri, sebaliknya mereka perlu mengharungi konflik berdasarkan situasi baru yang disediakan dan peranan yang diberikan. Justeru, tema seks selamat dan kesan HIV/AIDS terhadap golongan muda dan dewasa di Afrika selatan telah diangkat dalam bengkel persembahan pada kali ini. Latihan lakonan mesti dilakukan oleh pelakon setelah babak pendek tersebut siap dirangka. Apa yang pasti, mempersembahkan lakonan yang telah dipersiapkan terlebih dahulu bukanlah menjadi suatu kesalahan selagi tema cerita dan watak-watak dapat dikenal pasti oleh penonton di samping peranan watak-watak itu sendiri berupaya diterjemah dengan baik.

(b) *Pertanyaan*

Pada peringkat ini, penonton dilibatkan dalam teater forum dengan cara merangsang tindak balas mereka menerusi soalan demi soalan yang diajukan oleh fasilitator. Soalan paling mudah misalnya seperti “Apakah cerita yang anda tonton tadi?” akan dikemukakan terlebih dahulu bagi mengenal pasti sama ada penonton memahami keseluruhan plot atau sebaliknya. Kebolehan penonton menjawab dengan tepat juga menunjukkan betapa mereka seolah-olah mampu:

(a) melihat diri mereka sendiri dalam lakonan terbabit, (b) melakukan tindakan yang rasional jika berdepan dengan situasi yang sama, (c) meletakkan diri mereka sendiri dalam situasi yang dilalui oleh watak protagonis dan antagonis, dan (d) memahami watak berdasarkan perspektif masing-masing. Sebarang isu yang tidak dibangkitkan oleh penonton akan diketengahkan oleh fasilitator menerusi soalan-soalan bertujuan memastikan semua isu dalam persembahan telah pun dibincangkan. Menurut Chipatiso dan Richardson (2011), penglibatan aktif penonton hanya bermula apabila mereka menjawab soalan-soalan yang diajukan oleh fasilitator tanpa perlu bangun dari tempat duduk mahupun memasuki ruang lakon. Soalan-soalan tersebut merupakan alat drama yang berkesan untuk merangsang penglibatan aktif penonton di mana ia berfungsi untuk membina drama pada permulaan sesi pertanyaan, memperdalamkan pemikiran penonton semasa sesi pertanyaan berlangsung dan merefleksi pengalaman penonton selepas sesi pertanyaan berakhir (Chipatiso & Richardson, 2011). Soal jawab tersebut seterusnya akan berlanjutan sehingga membawa kepada perbincangan. Meskipun pengubahsuaian berkenaan didapati cenderung mengangkat fasilitator sebagai ‘watak paling dominan’ dalam keseluruhan persembahan dan mengekang penglibatan penonton dalam lakonan, namun peranan penonton amat diperlukan untuk mengolah semula plot tanpa

memerlukan mereka beraksi secara fizikal.

(c) *Dramaturgi Serentak*

Hanya dari ruang tempat duduk, penonton akan menasihati watak protagonis dan antagonis berkenaan cabaran yang bakal dihadapi bagi memiliki sebuah kehidupan yang sihat dan bahagia. Selain itu, penonton juga akan memberikan cadangan kepada watak-watak itu bagi menyelesaikan masalah yang dipaparkan dalam lakonan. Nasihat dan cadangan tersebut kemudiannya akan diterima oleh watak protagonis di mana implementasi dibuat dalam adegan-adegan tertentu yang dilakonan semula manakala watak antagonis pula akan menolak segala pendapat terbabit, suatu keadaan yang mencabar penonton untuk mencari jalan penyelesaian yang lebih baik selain perlu menyelami pemikiran dan emosi watak tersebut dengan lebih mendalam. Di samping itu, cabaran lain yang dihadapi adalah kejujuran dan keterbukaan penonton dalam menzahirkan apa yang sebenarnya berlaku. Perubahan keputusan dan tindakan yang dibuat oleh watak protagonis secara tidak langsung mewujudkan variasi dalam perwatakan watak (Chipatiso & Richardson, 2011). Kewujudan watak antagonis yang sedemikian sifatnya adalah disengajakan secara berterusan bertujuan meningkatkan ketegangan sehingga penonton terpenggil untuk bersuara dan menyebelahi watak protagonis yang lazimnya ditindas oleh watak antagonis. Keadaan ini akan merangsang tindak balas penonton secara spontan tanpa mereka sendiri menyedari bahawa penglibatan aktif mereka dalam peringkat dramaturgi serentak sedang berlaku. Walau bagaimanapun, keadaan sedemikian bercanggah dengan kenyataan Boal (2006) yang menerangkan bahawa penglibatan aktif hanya berlaku apabila penonton bangun dari tempat duduk dan melakonan aksi untuk mendemonstrasikan cadangan penyelesaian yang sepatutnya, bukannya sekadar melontarkan komen, kritikan dan pendapat terhadap apa yang

dipaparkan oleh watak. Hal ini bererti Boal (2006) berpendapat bahawa pelakon seharusnya terlibat secara terus dalam lakonan dan membawa plot kepada pengakhiran yang positif berdasarkan pengalaman dan pandangan peribadi mereka.

(d) Main Peranan

Peringkat main peranan memerlukan penonton bangun dari tempat duduk dan memasuki ruang lakon untuk memainkan peranan dalam bentuk lakonan berdasarkan perubahan tindakan dan solusi yang difikirkan sesuai. Dengan kata lain, modifikasi dilakukan terhadap aksi, plot dan senario asal sekali gus menukar pengakhiran cerita menjadi sebaliknya. Ketidaksetujuan penonton lain terhadap idea untuk menyelesaikan sesuatu masalah yang dicadangkan oleh mana-mana penonton bukanlah isu utama yang seharusnya diperdebatkan. Hal ini kerana perkara pokok yang mesti diberi perhatian adalah setiap penonton berpeluang 'menghidupkan' segala keinginan, impian dan harapan mereka menerusi peranan yang dimainkan di ruang lakon. Namun begitu, kesuntukan masa boleh mengakibatkan hanya dua atau tiga orang penonton sahaja yang berkesempatan melakonkan main peranan. Main peranan yang dilakonkan sehingga idea yang dimunculkan menjadi realiti dan kefahaman terhadap isu yang timbul turut bertambah akan membawa kepada cabaran pengalaman dalam keadaan tekanan yang belum pernah dirasai (Chipatiso & Richardson, 2011). Dalam hal ini, situasi tersebut umpama 'latihan untuk menghadapi realiti' agar penonton lebih bersedia dan berupaya bertindak balas secara positif terhadap tekanan yang timbul dalam kehidupan sebenar (Babbage, 2004). Di samping itu, dengan memahami kondisi dan memainkan peranan watak, penonton bukan sahaja akan dapat merasai apa yang dialami oleh watak terbabit, malah mereka juga dapat kembali semula kepada fitrah diri yang sebenar sekali gus mendorong

perubahan tingkah laku positif. Bagi menonjolkan perbezaan antara watak dengan diri sebenar penonton, mereka dikehendaki memakai kostum seperti tali leher, topi dan lain-lain yang melambangkan peranan watak setiap kali tampil ke ruang lakon. Apabila kostum tersebut ditanggalkan, maka ia merupakan isyarat bahawa peranan watak telah pun berakhir.

Dengan itu, jelaslah bahawa Chipatiso dan Richardson (2011) tidak mengambil bulat-bulat idea teater forum yang dicipta oleh Augusto Boal, sebaliknya mereka bereksperimentasi dengan cara mereka sendiri iaitu menetapkan dialog yang perlu diucapkan oleh penonton. Misalnya, setelah pelakon melontarkan dua baris dialog yang berbunyi “Aku menderita HIV. Aku masih sayang kau”, semua penonton mesti berdiri dan mengulangi dialog yang sama. Langkah ini diaplikasikan bagi mengatasi masalah penonton yang enggan mengaku bahawa mereka adalah pesakit HIV/AIDS. Akan tetapi, keadaan ini membataskan penglibatan penonton di mana reaksi mereka seolah-olah disekat memandangkan tindak balas secara verbal telah pun ‘diprogramkan’ kerana mereka hanya menghafal dan meluahkan semula kata-kata. Seterusnya, refleksi dilakukan sebagai penutup bagi memastikan emosi penonton stabil selain membantu mereka membina empati dan membuka minda bagi melihat sesuatu isu daripada pelbagai perspektif (Prendergast & Saxton, 2009).

Kajian Durden (2011) menyifatkan drama sebagai medium intervensi bagi membentuk perubahan tingkah laku yang positif terutamanya dalam kalangan pesakit HIV/AIDS. Bukan itu sahaja, malah drama juga dilihat berupaya mempengaruhi seseorang untuk melakukan tindakan tertentu selain merupakan platform yang efektif untuk memindahkan informasi memandangkan penggunaan drama sama ada di sekolah, penjara mahupun tempat-tempat awam

lain bagi meningkatkan kesedaran masyarakat berhubung perkara-perkara berkaitan seksualiti telah pun dilaksanakan secara meluas sejak tahun 1990. Beliau menegaskan bahawa kesedaran semata-mata tidak mampu membantu individu mengubah tingkah laku sedia ada, sebaliknya kesedaran tersebut seharusnya digabungkan bersama dengan dorongan bagi menggalakkan individu mengamalkan tingkah laku yang kurang berisiko. Menurut Durden (2011) lagi, dorongan tersebut hanya akan timbul jika wujudnya komunikasi yang baik. Dalam hal ini, beliau berpendapat bahawa drama merupakan saluran komunikasi yang berkesan bagi menyebarkan maklumat mengenai HIV/AIDS dan isu-isu sosial lain di Afrika selatan. Berpaksikan kepada Teori Pembangunan Komunikasi Sokongan, Durden (2011) menyatakan bahawa komunikasi menerusi drama disampaikan melalui mesej-mesej yang terkandung dalam persembahan di mana kesedaran yang dipupuk kemudiannya akan ditransformasi menjadi aksi. Transformasi ini merupakan fasa yang amat penting bagi membentuk perubahan tingkah laku. Walau bagaimanapun, fasa penting inilah yang tidak terdapat dalam kebanyakan kempen-kempen kesedaran HIV/AIDS masa kini (Durden, 2011). Selain Teori Pembangunan Komunikasi Sokongan, kajian tersebut turut menggunakan Teori Penyertaan di mana kumpulan sasaran dikatakan perlu terlibat dalam semua proses membuat keputusan bagi setiap tahap pembikinan sesuatu projek atau program persembahan dengan menyuarakan kemahuan mereka mengikut cara yang tersendiri. Hal ini kerana setiap individu dalam komuniti tahu apa yang terbaik untuk mereka, bagaimana dan di mana untuk mendapatkan apa yang diperlukan (Durden, 2011). Keadaan ini menunjukkan bahawa ahli-ahli komuniti itu sendiri merupakan agen perubahan dalam masyarakatnya. Justeru, penyertaan dalam teater membolehkan masyarakat memahami bagaimana mereka boleh

mengimplementasi agen perubahan ke arah pembangunan diri. Dengan itu, jelaslah bahawa kajian Durden (2011) yang menggunakan kombinasi Teori Pembangunan Komunikasi Sokongan dan Teori Penyertaan melihat bahawa komunikasi dan penyertaan merupakan dua aspek penting yang perlu ditekankan bagi membentuk perubahan tingkah laku yang positif.

Paulo Freire (Francis, 2010) telah memperkenalkan pendekatan 'penyertaan' dalam pendidikan HIV/AIDS di mana beliau mencadangkan agar pendidikan dijadikan wadah untuk memudahkan penyertaan bertujuan mengurangkan kadar penularan apa jua jenis infeksi. Beliau menjelaskan lagi bahawa Drama dalam Pendidikan HIV/AIDS yang semestinya mengandungi pendidikan dan komunikasi merupakan suatu bentuk penyertaan. Bagi membolehkan masyarakat memperoleh pemahaman yang lebih baik mengenai HIV/AIDS menerusi drama yang berbentuk penyertaan, maka peserta digalakkan untuk mengimbas semula sebab-akibat yang timbul dan menganalisis kejadian yang telah berlaku bertujuan membina kesedaran diri. Refleksi sedemikian akan membentuk perspektif dan kekuatan dalaman untuk terlibat semula dengan aksi yang pernah terjadi dalam usaha mengubah serta memperbaiki sebab-akibat yang lalu. Dalam hal ini, teater dilihat menyediakan refleksi terbaik di mana gambaran kehidupan dipertontonkan di atas pentas dan dianalisis oleh penonton yang kemudiannya akan mencipta semula situasi sebenar.

Projek Teater Penyelesaian Masalah merupakan contoh pendekatan penyertaan berbentuk teater forum yang telah dijalankan dengan melibatkan pekerja-pekerja kilang. Teater forum merupakan cabang di bawah 'teater untuk golongan yang ditindas'. Selain teater forum, terdapat beberapa lagi bentuk teater di bawah cabang yang sama iaitu teater imej dan teater legislatif (Francis, 2010). Dalam

projek teater tersebut, para penonton bermain dengan gelodak emosi yang melonjak tatkala tiba saat untuk membuat keputusan bagi memilih tindakan yang dirasakan wajar berdasarkan budaya dan norma masyarakat setempat. Sebarang keputusan yang dibuat menjadi asbab yang menyedarkan mereka tentang bahaya HIV/AIDS selain turut membolehkan mereka mengekspresikan perasaan. Menerusi projek tersebut juga, mereka lebih berkeyakinan untuk membincangkan isu HIV/AIDS secara terbuka kerana ia menjadi platform yang dilihat amat sesuai untuk menghubungkan mereka dengan input serta pengetahuan semasa mengenai HIV/AIDS meskipun persekitaran kilang didapati tidak sesuai untuk menganjurkan teater forum. Durden (2011) membahagikan penyertaan dalam teater kepada beberapa peringkat iaitu:

(a) *Penyertaan dalam Membuat Keputusan*

Pada peringkat ini, golongan sasaran berhak memilih medium yang mereka inginkan termasuklah teater atau bentuk-bentuk seni yang lain.

(b) *Penyertaan dalam Membina Skrip dan Kandungan Cerita*

Pada peringkat ini pula, golongan sasaran diberi pilihan untuk menentukan isu yang ingin diketengahkan agar hasil perbincangan kelak menjadi lebih mendalam, relevan dan dekat dengan masyarakat setempat. Dengan cara ini, secara tidak langsung pengalaman, masalah dan penyelesaian juga dapat dirungkai dari akar umbi.

(c) *Penyertaan sebagai Penonton*

Dengan menonton teater, penonton berpeluang melihat aksi dan tindakan yang dilakukan oleh watak, seterusnya menilai sendiri sama ada perbuatan tersebut mendatangkan kebaikan atau sebaliknya. Penilaian yang dibuat dipercayai akan mendorong kepada perubahan tingkah laku yang lebih baik.

(d) *Penyertaan sebagai Pelakon*

Pada peringkat ini, golongan sasaran akan dilibatkan sebagai pelakon. Akan tetapi, persembahan biasanya hanya akan terkesan kepada penonton yang mengenali atau mempunyai pertalian dengan pelakon dalam persembahan tersebut. Dengan kata lain, penonton-penonton lain selalunya tidak begitu mempedulikan mahupun memberi perhatian terhadap persembahan. Bagi mengatasi masalah itu, pelakon mestilah melakonkan watak dengan yakin bagi menarik tumpuan penonton.

(e) *Penyertaan dalam Perbincangan*

Perbincangan pada peringkat ini merujuk kepada diskusi tentang persembahan yang telah ditonton di mana masalah dan jalan penyelesaian yang dipamerkan di atas pentas dibincangkan bertujuan menghuraikan bagaimana masalah dan jalan penyelesaian tadi boleh diaplikasikan dalam konteks kehidupan sebenar para penonton. Dengan cara ini, para penonton akan ligat berfikir bagi mengenal pasti perkara-perkara yang diperlukan untuk mencapai perubahan tingkah laku selain bersedia mendepani cabaran-cabaran hidup yang menanti.

(f) *Penyertaan dalam Aktiviti Susulan Selepas Persembahan Tamat*

Aktiviti-aktiviti susulan yang dibuat selepas berakhirnya sesebuah persembahan juga secara tidak langsung berupaya melibatkan penonton dan ahli-ahli masyarakat dalam proses untuk mencari perubahan yang difikirkan sesuai. Bagi memastikan berlakunya perubahan tingkah laku, maka kesedaran yang timbul daripada aktiviti-aktiviti teater tadi ditransformasi menjadi tindakan. Dalam hal ini, efikasi sendiri berfungsi sebagai pemangkin yang menjadikan penonton yakin bahawa mereka mempunyai keupayaan untuk bertindak. Keyakinan inilah yang perlu dibina dalam kalangan penonton bagi memastikan mesej perubahan

tingkah laku yang ditonton mampu sampai kepada mereka dan menjadi iktibar di hari muka.

(g) *Penyertaan dalam Penilaian Persembahan*

Penonton dan kelompok komuniti yang menonton atau membantu di belakang tabir seharusnya turut sama diberi peluang untuk terlibat dalam menilai sesebuah projek persembahan yang telah dihasilkan. Dengan cara ini, mereka boleh mengajukan soalan, berkongsi pengalaman dan mempelajari perkara baru dari perkongsian idea ahli-ahli yang lain. Keadaan ini secara tidak langsung akan memupuk komitmen dan semangat kerjasama. Bukan itu sahaja, malah penyertaan dalam membuat penilaian sebegini membolehkan pemahaman mengenai masyarakat setempat digali dengan lebih mendalam dalam usaha membantu menggalakkan perubahan tingkah laku. Francis (2010) menyenaraikan tiga strategi yang boleh digunakan untuk menyampaikan, mengupas dan mendekati isu-isu berkaitan seksualiti iaitu drama sebagai didaktik, drama sebagai kekaguman dan drama sebagai proses. Drama sebagai didaktik amat menekankan mesej berbanding unsur kekaguman. Penggunaan prop dan set dalam persembahan yang ditampilkan adalah sangat minimal. Para pelakon akan menggunakan tubuh dan emosi untuk menyampaikan mesej. Sebagai contoh, drama didaktik ini boleh diaplikasikan bagi mendidik masyarakat mengenai HIV/AIDS dan penggunaan kondom. Dengan itu, dapatlah dikatakan bahawa drama didaktik lebih memfokuskan kepada bagaimana pengetahuan mengenai HIV/AIDS dapat disampaikan atau dipindahkan kepada masyarakat dengan mementingkan perubahan tingkah laku. Sementara itu, drama sebagai kekaguman pula mengutamakan produk akhir dalam bentuk persembahan. Tidak seperti drama didaktik yang menitikberatkan pendidikan kepada penonton menerusi mesej-mesejnya, drama sebagai

kekaguman lebih menekankan hiburan, visualisasi dan elemen-elemen teaterikal untuk disajikan kepada penonton. Faktor inilah yang menjadikan drama spektakular memiliki lebih ramai penonton dan lebih mudah mendapat tajaan kewangan daripada organisasi awam atau swasta. Justeru, tidak hairanlah kejayaan sesebuah drama spektakular diukur berdasarkan jumlah penonton yang memenuhi tempat duduk. Meskipun mesej-mesej berguna turut terkandung dalam drama sebegini, namun ia tidak begitu memerlukan penonton untuk memerah otak bagi memikirkan masalah, penyelesaian dan tindakan yang perlu diambil rentetan isu yang dipaparkan. Francis (2010) menjelaskan bahawa cadangan, idea atau pendapat penonton terhadap apa yang dilakukan oleh watak dalam menangani permasalahan yang timbul juga tidak diperlukan. Seterusnya, drama sebagai proses yang turut dikenali dengan nama 'drama untuk pembangunan' memfokuskan kepada kerja-kerja membina drama mengikut konteks dan usia golongan sasaran di mana penyertaan dalam drama berlaku menerusi improvisasi dan diskusi. Francis (2010) mengkategorikan drama jenis ini sebagai teater penyertaan, istilah yang turut sama digunapakai oleh Durden (2011). Umumnya, terdapat empat langkah yang perlu dilakukan untuk melaksanakan drama proses iaitu pertama, pengkaji haruslah memahami budaya komuniti dan sehati dengan budaya tersebut supaya *rapport* dapat dijalin. Kedua, pengkaji perlu mengenal pasti isu yang sedang berlaku dalam komuniti dengan menggalakkan mereka berkongsi tentang pengalaman masing-masing menerusi temu bual, pemerhatian dan main peranan. Ke tiga, pengkaji mestilah membina persembahan melalui perbincangan berkumpulan dan penyertaan komuniti. Langkah ke empat diteruskan dengan perbincangan lanjut bagi mengupas masalah yang timbul, melakonkan semula adegan dan membuat perbincangan secara kritikal mengenai aksi yang telah dipertontonkan buat kali

ke dua tadi. Semua langkah tersebut menyebabkan drama proses memerlukan masa yang lebih lama untuk dijayakan berbanding drama didaktik dan drama spektakular kerana ringkasnya, seperti yang telah dinyatakan tadi, drama proses memerlukan pengkaji melibatkan golongan sasaran dalam mengenal pasti masalah, analisis, lakonan, diskusi selepas persembahan dan diskusi susulan.

Francis (2010) turut menyingkap keberkesanan DramAidE, sebuah program pendidikan AIDS dan seksualiti yang beroperasi di KwaZulu Natal sejak tahun 1991. Dalam program tersebut, drama proses telah digunakan untuk menyampaikan maklumat dan pengetahuan kepada pelajar sekolah tentang risiko penularan HIV/AIDS dan bagaimana kemahiran preventif dapat dibina dalam diri mereka untuk berhadapan dengan wabak tersebut. Penilaian terhadap program berkenaan dilakukan di tujuh buah sekolah dengan membandingkan perubahan pengetahuan dan tingkah laku di antara pelajar yang mengikuti program DramAidE dengan pelajar yang hanya memperoleh informasi mengenai AIDS secara bertulis. Hasil kajian mendapati bahawa terdapat perbezaan yang signifikan bagi aspek pengetahuan dan tingkah laku di antara dua kumpulan pelajar terbabit. Francis (2010) dalam kajiannya yang diadakan di Sekolah Thabo Luthuli, KwaZulu Natal turut menggunakan teater forum yang dipopularkan oleh Augusto Boal sebagai medium utama untuk merangsang keterbukaan para pelajar bagi membincangkan isu HIV/AIDS. Hal ini kerana penggunaan teater forum berupaya memadam jurang pemisah antara pelakon dengan penonton di mana penonton tidak hanya duduk dan menonton secara pasif, sebaliknya mereka berperanan aktif dengan memberikan reaksi terhadap persembahan dengan cara menghentikan lakonan, mengutarakan soalan, memberitahu aksi yang sewajarnya dan melakonkan semula aksi wajar tersebut. Hal ini bererti penonton berkuasa untuk mengawal adegan dramatik dan

mencadangkan solusi alternatif. Keadaan ini merupakan cabaran besar kepada pelakon kerana mereka perlu mengimprovisasikan watak berdasarkan tindak balas dan idea yang dilontarkan oleh penonton (Francis, 2010).

Artikel seterusnya yang disorot membongkar tentang bahaya HIV/AIDS dalam kalangan golongan muda di KwaZulu-Natal, Afrika selatan berikutan 14.1% remaja berusia antara 15 hingga 24 tahun didapati menghidap HIV/AIDS dan penyakit kelamin di samping kadar peratusan remaja perempuan mengandung juga adalah tinggi. Keadaan ini secara tidak langsung membuktikan betapa seks secara bertukar pasangan tanpa kondom telah menjadi budaya dalam masyarakat di kawasan berkenaan sejak sekian lama. Justeru, teater forum telah digunakan dalam usaha menyekat penularan penyakit tersebut dengan cara memberi kesedaran kepada golongan muda mengenai bahaya HIV/AIDS. Hal ini selari dengan fungsi teater forum itu sendiri iaitu memberikan kebebasan kepada golongan sasaran untuk mendedahkan perancangan mereka, meningkatkan kesedaran, mengubah tingkah laku dan merungkai permasalahan menerusi tindakan yang rasional. Selain HIV/AIDS, tema-tema lain seperti persahabatan, cinta dan seks turut diangkat dalam teater forum terbabit. Dalam kajian tersebut, Francis (2010) meneroka bagaimana para pelajar memperoleh maklumat mengenai seks, apa yang mereka bualkan mengenai HIV/AIDS dan reaksi mereka terhadap penyakit itu menerusi watak protagonis yang dilakonkan. Seramai 21 pelajar berumur antara 16 dan 17 tahun terlibat dalam sesi lakonan dan diskusi selama dua bulan. Pengumpulan data dilakukan menerusi rakaman video, jurnal deskriptif dan temu bual kumpulan berfokus di mana semua pelajar ditemu bual serentak setelah semua sesi selesai dan data daripada sumber-sumber terbabit ditriangulasikan. Soalan-soalan terbuka yang diajukan direkodkan menggunakan alat perakam audio. Hasil kajian mendapati bahawa

pelajar berasa lebih selamat dan selesa membincangkan isu HIV/AIDS serta isu-isu seksual yang lain bersama guru, bukannya ibu bapa mahupun kawan. Dapatan temu bual dan pemerhatian juga mendapati bahawa teater forum sememangnya mampu menjana kesedaran serta keterbukaan pelajar untuk bertanya soalan, berkongsi pengalaman dan meluahkan pendapat mengenai HIV/AIDS berdasarkan bahasa, simbol, imej atau apa sahaja istilah yang dirasakan selesa. Dalam hal ini, watak yang dilakonkan umpama topeng yang menutup rasa malu mereka untuk mendedahkan apa yang pernah dilalui selama ini. Buktinya, apabila melakonkan watak protagonis, pelajar telah menunjukkan bagaimana mereka menggunakan kondom, memujuk orang yang tidak dikenali untuk melakukan seks bersama mereka dan kegelisahan mereka sendiri dalam memilih pasangan hidup kerana rata-rata lelaki atau perempuan di sana telah pun dijangkiti HIV/AIDS (Francis, 2010). Dapatan kajian itu disokong oleh Durden (2011) yang turut memperoleh hasil serupa berkenaan penggunaan drama yang didapati telah meningkatkan kesedaran para pekerja kilang mengenai HIV/AIDS selain menjadikan mereka lebih berkeyakinan untuk bercakap dan berkongsi pengalaman tentang perkara sensitif tersebut secara terbuka.

Kafewo (2008) turut menggunakan teater forum sebagai medium utama untuk memberi pendedahan mengenai Pendidikan Kesihatan Seksualiti kepada 15 pelajar perempuan di sebuah sekolah menengah di Zaria, Nigeria. Pengguguran janin, seks bawah umur, hubungan intim guru-murid dan lesbian merupakan isu-isu yang dilontarkan sendiri oleh para pelajar. Mereka dikehendaki menganalisis punca timbulnya isu-isu tersebut dan membina plot berdasarkan pengalaman peribadi atau peristiwa sebenar. Selain itu, mereka juga diminta menghuraikan watak dan perwatakan agar pemahaman mereka terhadap aksi yang dilakonkan menjadi lebih jelas selain persediaan mereka untuk menghidupkan sesuatu

peranan juga menjadi lebih mudah. Persembahan yang mengandungi dua babak itu berlangsung selama 10 hingga 15 minit. Semasa persembahan berlangsung, lakonan pelajar dihentikan beberapa kali oleh fasilitator bagi memberi laluan kepada penonton untuk mencadangkan beberapa penyelesaian terhadap permasalahan dan dilema yang dihadapi oleh watak. Kebaikan dan keburukan setiap penyelesaian turut dibincangkan. Penonton yang memberi cadangan penyelesaian perlu masuk ke ruang lakon dan menggantikan watak protagonis bagi melakonkan aksi yang membawa kepada solusi. Dapatan kajian mendapati bahawa pengetahuan para pelajar tentang isu seksualiti semakin bertambah dan mereka lebih yakin membincangkan isu seksualiti di khalayak ramai. Berbeza dengan kajian Francis (2010) yang lebih tertutup, program yang mendapat sokongan pihak sekolah dan Persatuan Ibu bapa dan Guru ini dipertontonkan kepada ibu bapa dan guru-guru secara rasmi dan terbuka di sekolah.

2.8 Kajian Analisis Keperluan

Kajian kualitatif Mahnaz dan Sharifah (2016) yang mengeksplorasi perspektif guru-guru Malaysia berhubung kekangan dalam pengajaran Pendidikan Kesihatan Seksualiti dan Kesihatan Reproduksi di sekolah menengah sekitar Lembah Klang telah membawa kepada penemuan yang sangat penting sekali gus menjadi asbab yang kuat bagi menyokong dan menguatkan usaha pengkaji untuk meneruskan kajian pembinaan Modul PEERS-DK ini memandangkan kajian tersebut merupakan antara kajian yang paling hampir dan menepati perkara pokok yang ingin diteroka dalam fasa analisis keperluan. Dengan kata lain, hasil kajian Mahnaz dan Sharifah (2016) telah memberi jawapan kepada soalan kajian fasa pertama bagi pembinaan Modul PEERS-DK ini di mana temu bual mendalam terhadap 28 guru Sains berumur antara 28 hingga 49 tahun mendapati bahawa kaedah pengajaran yang tidak berkesan, ketidakupayaan guru, kekurangan

kerjasama daripada ibu bapa dan sumber bahan pengajaran terbatas merupakan halangan utama yang dihadapi oleh para guru untuk mengajar Pendidikan Kesihatan Seksualiti pada masa kini di peringkat sekolah menengah. Kekangan-kekangan tersebut telah menyebabkan kualiti pengajaran Pendidikan Kesihatan Seksualiti di Malaysia secara keseluruhannya tidak memuaskan (Mahnaz dan Sharifah, 2016). Berdasarkan soalan semi struktur yang diajukan kepada guru-guru iaitu “Apakah perspektif guru berhubung kekangan yang dihadapi dalam pengajaran Pendidikan Seksualiti dan Kesihatan Reproduksi di sekolah menengah di sekitar Lembah Klang?”, maka tema paling banyak yang diperolehi adalah ‘kelemahan guru’ iaitu guru-guru didapati tidak mengaplikasikan strategi pengajaran yang efektif sebaliknya menggunakan pendekatan konvensional di mana pelajar tidak dilibatkan secara aktif dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Impaknya, mereka hanya menghafal fakta semata-mata untuk lulus peperiksaan.

Kajian Shariza (2017) juga menyentuh tentang Pendidikan Kesihatan Seksualiti di Malaysia. Modul Latihan Pendidikan Kesihatan Seksualiti yang dibina oleh beliau memfokuskan kepada guru-guru Program Pendidikan Khas Intergrasi (PPKI) yang mengajar murid sekolah rendah kurang upaya bermasalah pembelajaran daripada pelbagai kategori seperti autisme, ketidakupayaan penglihatan, pendengaran, fizikal, pertuturan, sindrome down dan hiperaktif sebagai sampel kajian. Dalam modul tersebut, terdapat lima sesi yang menekankan konstruk-onstruk seperti: (a) Sensualiti dan Identiti Seksual, (b) Seksualisasi dan Keselamatan, (c) Kesihatan Seksual dan Reproduksi, (d) Perhubungan, (e) Perkahwinan dan Kekeluargaan, dan (f) Kemahiran Personal. Dapatan kajian fasa analisis keperluan dalam kajian beliau mendedahkan bahawa tiada kurikulum khusus Pendidikan Kesihatan Seksualiti untuk murid berkeperluan khas. Ketiadaan sumber rujukan dan bahan bantu mengajar yang terhad telah mengakibatkan para guru merujuk kepada silibus PEERS dan internet untuk pengajaran Pendidikan Kesihatan Seksualiti. Kesannya, murid berkeperluan khas didapati kurang memberi tumpuan dan

sukar memahami kandungan pengajaran yang disampaikan. Selain itu, didapati bahawa lebih 50% daripada 634 guru memiliki tahap pengetahuan dan kemahiran Pendidikan Kesihatan Seksualiti yang sederhana di samping 87% guru tidak pernah mengikuti kursus berkaitan pengajaran Pendidikan Kesihatan Seksualiti. Dari aspek kebolehpercayaan modul, semua sesi mencatatkan nilai Alfa Cronbach antara 0.90 hingga 0.97.

Beberapa kajian dari luar negara turut memberi jawapan yang utuh kepada soalan kajian bagi fasa analisis keperluan ini. Zhang (2015) misalnya, menerusi soal selidik dengan 16 item yang telah ditadbir membuktikan betapa guru-guru prasekolah di China amat perlu didedahkan dengan program-program berkaitan penderaan seksual kanak-kanak memandangkan hanya 5% daripada 245 guru terbabit pernah mengikuti latihan berbentuk intervensi. Di samping itu, guru-guru juga didapati mempunyai pengetahuan yang sangat terhad mengenai prevensi penderaan seksual kanak-kanak. Keadaan ini dilihat amat ketara apabila data menunjukkan bahawa hanya: (a) 4% guru mengetahui adanya tanda-tanda atau gejala tertentu yang jelas apabila berlakunya penderaan seksual terhadap kanak-kanak, (b) 25% guru mempercayai bahawa perempuan dewasa juga berpotensi melakukan serangan seksual terhadap kanak-kanak, (c) 40% guru bersetuju bahawa kanak-kanak prasekolah terdedah dengan risiko pencabulan seksual, dan (d) 50% guru menyedari bahawa pencabulan seksual paling kerap dilakukan oleh individu yang dikenali mangsa. Apa yang lebih menyedihkan, meskipun 68% guru bersetuju agar usaha prevensi diimplementasi dalam kurikulum pendidikan prasekolah dan 85% guru mahu menyertai latihan pencegahan penderaan seksual kanak-kanak pada masa akan datang, namun seramai 72% guru beranggapan bahawa program-program seumpama itu di sekolah hanya akan menjadikan murid 'terlebih tahu' mengenai hal-hal berkaitan seks. Keadaan ini sebenarnya memperlihatkan sikap negatif guru-guru yang tidak yakin akan keberkesanan program-program preventif sedemikian bagi menangani isu penderaan seksual kanak-kanak menerusi pendidikan. Bukan itu sahaja, malah 30% guru

menyalahkan kanak-kanak dengan menyatakan bahawa pencabulan seksual berpunca daripada kanak-kanak itu sendiri. Beberapa pemboleh ubah seperti jantina (240 guru perempuan, tiga guru lelaki dan dua guru lagi tidak menyatakan jantina), tahap pendidikan (125 guru mempunyai diploma ke bawah dan 120 guru memiliki kelayakan ijazah sarjana muda ke atas), tempoh mengajar (kosong hingga 36 tahun pengalaman di sekolah) dan lokasi mengajar (188 guru mengajar di bandar dan 57 guru mengajar di luar bandar) didapati tidak mempengaruhi skor pengetahuan, sikap dan latihan guru-guru. Sebaliknya, apabila guru-guru dikelompokkan kepada dua kategori iaitu mereka yang pernah menghadiri program intervensi dan mereka yang tidak pernah menghadiri program intervensi, maka didapati bahawa guru-guru yang pernah menghadiri program intervensi mempunyai skor yang lebih tinggi dalam aspek pengetahuan mengenai penderaan seksual kanak-kanak selain sikap mereka terhadap penganjuran program-program terbabit turut lebih baik berbanding guru-guru yang tidak pernah menghadiri program seumpamanya.

Selain itu, kajian yang dilakukan oleh DiCarlo dan Casey (2017) juga didapati telah memberi jawapan yang menyokong kuat kepada perlunya pembinaan Modul PEERS-DK ini apabila soalan temu bual terbuka iaitu 'Apakah perkara yang mesti dibaiki bagi meningkatkan kualiti guru prasekolah?' diajukan kepada enam guru prasekolah di Belize. Hasilnya, sembilan tema telah dikenal pasti di mana salah satu daripadanya adalah 'Membekalkan lebih banyak rancangan pengajaran atau unit-unit pengajaran yang telah siap tersedia untuk guru prasekolah'. Tema yang sama turut diperolehi apabila data ditriangulasikan daripada analisis kod terbuka soal selidik.

Di samping itu, Keogh, Stillman dan Asare (2018) turut memfokuskan tentang cabaran untuk mengimplementasi kurikulum Pendidikan Kesihatan Seksualiti di negara-negara berpendapatan rendah dan sederhana memandangkan kadar penyakit kelamin berjangkit,

remaja mengandung dan pengguguran janin adalah tinggi di kawasan terbabit. Data kualitatif yang dikumpulkan menerusi temu bual mendalam terhadap pegawai-pegawai kerajaan, penggubal polisi, pembina kurikulum, wakil dari pusat keagamaan, persatuan ibu bapa dan guru serta kumpulan peguambela dari badan bukan kerajaan diperkukuhkan dengan data soal selidik yang melibatkan guru-guru yang mengajar Pendidikan Kesihatan Seksualiti dan 3000 pelajar berumur antara 15 hingga 17 tahun dari 80 buah sekolah menengah di empat negara iaitu Ghana, Kenya, Peru dan Guatemala. Antara perkara yang disentuh menerusi sesi temu bual tersebut ialah pengalaman responden dalam program-program Pendidikan Kesihatan Seksualiti yang disertai, pendapat mereka berhubung cabaran utama pelaksanaan mata pelajaran berkenaan dan usaha-usaha penambahbaikan untuk meningkatkan kualiti silibus manakala soal selidik pula mencungkil hal-hal seperti kaedah pengajaran Pendidikan Kesihatan Seksualiti, sistem pemantauan dan penilaian pelajar, topik-topik yang diajar dan sokongan terhadap guru dalam bentuk latihan. Hasil kajian mendapati bahawa kebanyakan guru tidak menitikberatkan pengajaran Pendidikan Kesihatan Seksualiti di negara-negara tersebut kerana ia hanyalah topik kecil yang diintegrasikan dalam mata pelajaran lain dan tidak mempunyai peperiksaan utama. Hal tersebut diakui oleh para guru yang mendedahkan bahawa di Guatemala, Ghana, Peru dan Kenya, pengetahuan pelajar hanya diuji menerusi penilaian berterusan, bukannya peperiksaan akhir tahun. Bukan itu sahaja, malah alasan yang diberikan oleh guru-guru iaitu Pendidikan Kesihatan Seksualiti adalah mata pelajaran yang mengundang kontroversi telah menjadi 'lesen' yang membenarkan mereka 'melompat' kepada topik lain apabila tiba giliran Pendidikan Kesihatan Seksualiti diajar di dalam kelas. Secara tidak langsung, hal demikian turut memberi kesan negatif kepada para pelajar di mana mereka memandang enteng perkara-perkara berkaitan kesihatan seksualiti. Isu seterusnya adalah peruntukan kewangan yang tidak mencukupi untuk memantau dan mengikuti perkembangan pengajaran guru selain material sokongan juga tidak disediakan

untuk guru dalam bengkel-bengkel latihan yang dikendalikan oleh sektor kesihatan dan agensi antarabangsa.

Kajian yang hampir sama telah dilaksanakan oleh Zulu, Blystad dan Haaland (2019) ekoran angka HIV dan pengguguran janin yang meruncing dalam kalangan remaja di sebuah kawasan pedalaman yang terletak di Nyimba, Zambia. Dilaporkan bahawa Pendidikan Kesihatan Seksualiti yang dirumus dalam kurikulum di Zambia adalah amat terhad di mana topik-topik penting seperti perhubungan jantina, tingkah laku seksual, kaedah kontraseptif, nilai, sikap dan kemahiran mencegah tidak dimasukkan dalam silibus pada mulanya. Justeru, kajian tersebut mengeksplorasi bagaimana 18 guru berumur 27 hingga 48 tahun (Tujuh guru perempuan dan 11 guru lelaki) di enam buah sekolah rendah mengajar Pendidikan Kesihatan Seksualiti berdasarkan kurikulum sekolah. Jantina, senioriti dan umur guru dilihat tidak mempengaruhi kualiti pengajaran Pendidikan Kesihatan Seksualiti. Guru-guru diberi 'kuasa' untuk membuat keputusan tentang bagaimana dan bila sesuatu topik akan diajar. Oleh itu, pertimbangan, pengetahuan, kemahiran, keterbukaan dan pegangan para guru itu sendiri akan memuktamadkan keputusan yang diambil. Hasil temu bual semi struktur mendapati bahawa guru-guru yang diberi kebebasan untuk menentukan kandungan Pendidikan Kesihatan Seksualiti untuk pengajaran di sekolah 'bergelut' untuk mengenal pasti bagaimana mata pelajaran itu boleh disampaikan secara semula jadi dan efektif tanpa 'menganaktirikan' objektif mata pelajaran utama yang ditumpangi. Dapatan lain yang ditemui ialah pengetahuan guru-guru mengenai Pendidikan Seksualiti adalah rendah di samping mereka juga tidak begitu mahir mengintegrasikan Pendidikan Kesihatan Seksual menerusi mata pelajaran lain seperti Sains, Pendidikan Sivik dan Pendidikan Agama. Isu itu timbul disebabkan tiada sebarang garis panduan berhubung pengintegrasian Pendidikan Kesihatan Seksualiti dalam subjek-subjek yang telah dinyatakan sehingga mengundang kekeliruan dan rasa tidak selesa dalam kalangan guru. Akibatnya, proses

pengajaran menjadi tidak berkesan di samping mereka turut mengecualikan topik tertentu yang boleh menimbulkan kontroversi misalnya mengenai bagaimana dan di mana kondom, suntikan dan pil pencegah kehamilan dapat diakses. Para guru menggantikan topik tersebut dengan topik lain seperti kemahiran berkomunikasi dan membuat keputusan. Hal ini kerana pendedahan sedemikian amat merisaukan guru-guru memandangkan murid mungkin menyalahfahsirkan dan menganggap bahawa pihak sekolah menyokong tindakan mereka bercumbu dan melakukan seks rambang. Selain 'dibiarkan' menyelesaikan sendiri isu tersebut, guru-guru juga dikesan menghadapi dilema untuk mengajar Pendidikan Kesihatan Seksualiti kerana bimbang penerimaan yang tidak memberangsangkan daripada ibu bapa memandangkan pengajaran hal-hal berkaitan seksualiti di sekolah dianggap tabu dan bercanggah dengan budaya, moral, agama Kristian serta norma masyarakat. Tambahan pula, kebanyakan ibu bapa memprotes subjek tersebut didedahkan kepada anak-anak kerana mereka menganggap ia adalah perkara suci yang hanya boleh disampaikan oleh individu tertentu dalam masyarakat. Kekhuatiran lain yang menghantui guru-guru ialah mereka takut digelar oleh ibu bapa dengan istilah-istilah anggota seksual dalam dialek tempatan yang bunyinya sungguh keji dan hina. Impaknya, pengajaran Pendidikan Kesihatan Seksualiti dijalankan tanpa mengikut rutin dalam jadual seperti subjek-subjek lain dan ada juga guru yang menghentikan pengajaran Pendidikan Kesihatan Seksualiti secara total.

2.9 Rumusan

Dalam usaha menghasilkan kajian baru dengan dapatan yang lebih meyakinkan, maka jurang antara kajian telah dikenal pasti dan kelompongan yang tidak disentuh oleh para pengkaji terdahulu telah diperhalusi menerusi bab ini. Pengkaji mendapati bahawa jurang paling ketara antara kajian terdahulu dengan kajian pembinaan Modul PEERS-DK ini adalah belum ada mana-mana pengkaji yang membangunkan modul drama untuk

dimanfaatkan oleh kanak-kanak prasekolah di Malaysia bagi pengajaran PEERS. Justeru, Joronen et al. (2008) mencadangkan agar suatu kajian mengenai intervensi menerusi drama dijalankan bagi menganalisis kesan drama terhadap kesihatan kanak-kanak dan keluarga. Oleh itu, pengkaji telah membina sebuah modul yang lengkap dengan susunan aktiviti-aktiviti drama berserta objektif dan cara melaksanakan aktiviti-aktiviti terbabit secara terperinci supaya peningkatan pengetahuan dan kemahiran yang diukur dapat dijustifikasi. Keadaan ini berbeza dengan Tombak (2014) yang tidak menjelaskan bagaimana aktiviti-aktiviti drama yang disertai oleh kanak-kanak prasekolah berupaya membantu mereka memperoleh peningkatan yang sangat baik dalam kemahiran-kemahiran yang telah dinyatakan. Dalam hal ini, meskipun Cremin, Flewitt dan Swann (2018) menghuraikan satu per satu tentang proses implementasi lakonan cerita dengan mendalam, namun mereka hanya menggunakan pendekatan Paley iaitu pengasas asal teknik lakonan cerita tanpa menggabungjalin mahupun menyulam pendekatan tersebut bersama idea-idea mereka sendiri menjadi sebuah modul. Begitu juga halnya dengan Loy, Goh dan Nor Mashitah (2020), mereka bereksperimentasi dengan satu teknik Drama Kreatif sahaja iaitu boneka untuk meningkatkan kemahiran bahasa murid Tahun 1 bagi aspek pembinaan perkataan, frasa dan ayat. Dalam konteks kajian ini, pengkaji bukan sekadar menggunakan boneka, malah strategi-strategi Drama Kreatif yang lain seperti dramatisasi cerita, lakonan cerita, permainan teater, nyanyian aksi dan pantomim turut dimaksimumkan manfaatnya sebagai medium utama untuk melatih dan mendedahkan kanak-kanak prasekolah dengan pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual dalam pengajaran PEERS. Dalam artikel bertajuk *Conceptual Puppetry in Malaysia* oleh penulis utama yang sama iaitu Loy Chee Luen, ternyata bahawa objektif penghasilan artikel tersebut tidak lain adalah bertujuan menyanjung dan menjulang nama-nama pengamal teater boneka di Malaysia agar lebih dikenali. Kenyataan Durden (2011) yang menyifatkan drama sebagai alat untuk mengubah

tingkah laku, mempengaruhi individu dalam membuat keputusan, membentuk sikap dan membina kepercayaan individu tentang sesuatu perkara telah menjadikan pengkaji begitu optimis bahawa kajian ini sememangnya realistik dan amat berguna untuk kanak-kanak prasekolah. Jurang berikutnya yang telah dikenal pasti adalah, meskipun Gunalingam, Zalina dan Noraini (2011), Lorraine (2011), Walt (2011), Francis (2010) dan Kafewo (2008) menggunakan drama sebagai pemboleh ubah tidak bersandar dan pengetahuan pencabulan seksual sebagai pemboleh ubah bersandar, namun kajian-kajian tersebut hanya melibatkan pelajar sekolah menengah dan pelajar universiti sahaja. Di sini, jelaslah bahawa jurang kajian yang wujud dalam aspek pemilihan populasi telah mendorong pengkaji untuk memfokuskan kepada kanak-kanak prasekolah yang secara lahiriahnya mempunyai keupayaan kognitif dan psikomotor yang jauh lebih rendah berbanding pelajar sekolah rendah, sekolah menengah dan pelajar universiti. Kajian Shariza (2017) pula mengetengahkan warga pendidik yang mengajar murid kurang upaya, di mana tindakan untuk mendekati golongan tersebut dilihat agak mendesak memandangkan kajian analisis keperluan beliau mendedahkan bahawa guru bagi bidang murid sekolah rendah berkeperluan khas memerlukan sebuah modul lengkap untuk pengajaran Pendidikan Kesihatan. Sungguhpun Goodman dan Dent (2019), Cremin, Flewitt dan Swann (2018), Albaladejo, Coyle dan Larios (2018), Tzurriel dan Remer (2018) serta Tombak (2014) turut menjadikan kanak-kanak prasekolah sebagai sampel kajian dan drama sebagai pemboleh ubah tidak bersandar, namun pemboleh ubah bersandar yang diukur dalam kajian mereka bukanlah mengkhusus kepada skop yang ingin pengkaji selidiki. Berdasarkan jurang-jurang yang telah dikenal pasti, maka pengkaji telah menghasilkan sebuah kajian bagi mengisi lompong korpus kajian-kajian terdahulu memandangkan kelompongan tersebut ibarat lubang pada jalan tar berturap yang mengundang bahaya kepada pengguna jalan raya seandainya tidak dibaiki. Namun, setelah dibaik pulih, jalan tersebut pastinya akan melancarkan perjalanan dan

menjadi penghubung terbaik untuk sampai ke destinasi yang ingin dituju dengan selamat.

Universiti Malaya

BAB 3: METODOLOGI

3.1 Pengenalan

Bab ini menghuraikan tentang metodologi kajian yang merangkumi reka bentuk, kesahan, kebolegunaan, kajian rintis, instrumentasi, populasi dan pensampelan serta prosedur analisis data bagi melaksanakan kajian dengan lancar dan mencapai objektif kajian secara menyeluruh.

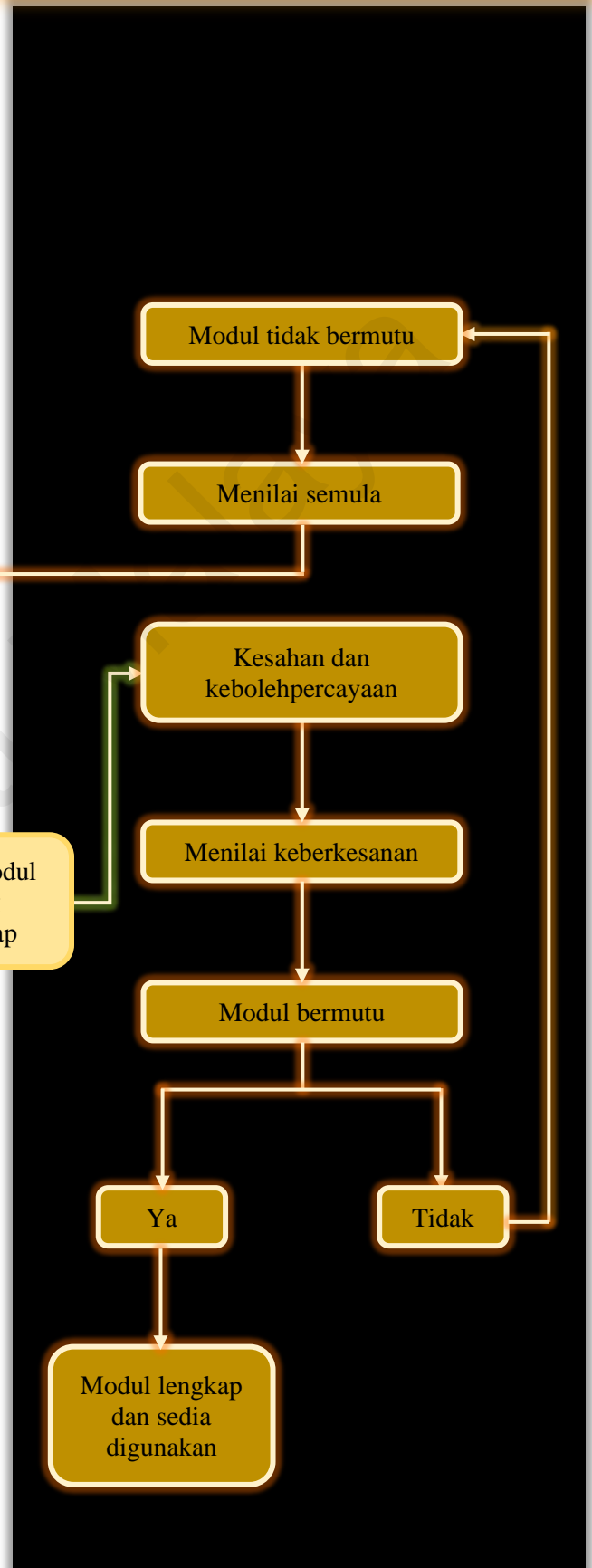
3.2 Reka Bentuk Kajian

Pemilihan reka bentuk kajian akan menentukan kaedah spesifik dan prosedur khusus untuk melaksanakan sesuatu kajian. Kajian reka bentuk dan pembangunan (DDR) yang bersifat *multi method* telah dipilih untuk merealisasikan penyelidikan ini di mana keberkesanan Modul PEERS-DK diuji dalam eksperimen kuasi menerusi ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan dengan melibatkan kanak-kanak prasekolah dalam kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan. DDR yang sangat popular dalam bidang kejuruteraan dan teknologi maklumat merupakan suatu konsep penyelidikan untuk membangunkan kajian pembangunan secara teratur dan sistematik dengan pemilihan kaedah pengukuran serta pensampelan yang sesuai bagi setiap fasa kajian (Richey & Klien, 2007). Kerangka asas bagi pembinaan Modul PEERS-DK dirujuk dan diadaptasi daripada Model Pembangunan Modul Sidek sebagaimana yang terkandung dalam Rajah 3.1. Seterusnya, Rajah 3.2 memaparkan kerangka konseptual mengenai keseluruhan proses dan idea yang menyokong pelaksanaan kajian di mana perhubungan antara setiap pemboleh ubah yang berfungsi sebagai penunjuk arah ditonjolkan dengan jelas.

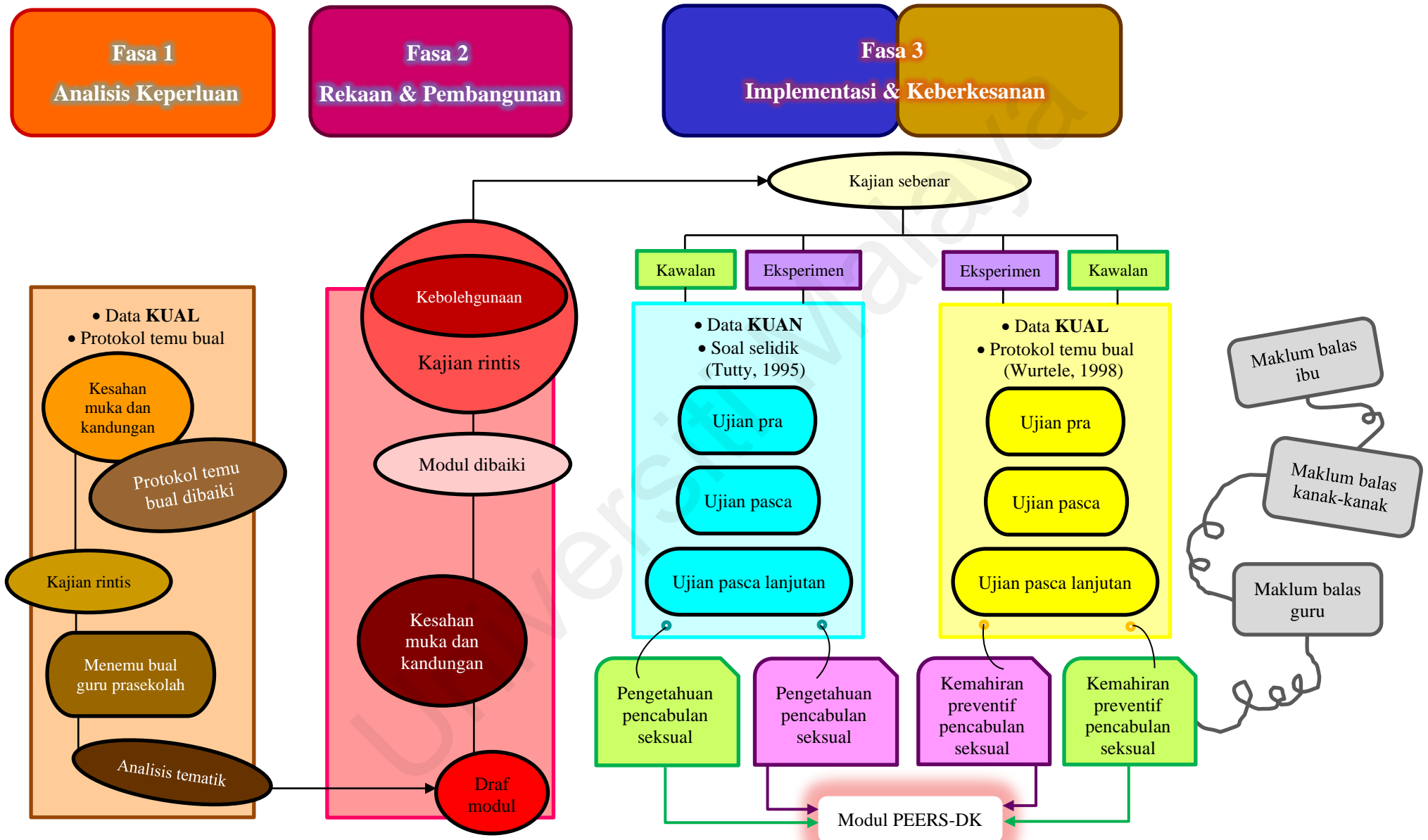
MENYEDIAKAN DRAF MODUL



MENCUBA DAN MENILAI MODUL



Rajah 3.1: Model Pembangunan Modul Sidek (Sidek & Jamaludin, 2005)



Rajah 3.2: Kerangka konseptual kajian

3.2.1 Fasa Analisis Keperluan Modul PEERS-DK

Sebagaimana yang dipaparkan dalam Rajah 3.2, kajian ini dimulakan dengan fasa pertama iaitu fasa analisis keperluan. Kepentingan kajian analisis keperluan dihuraikan menerusi kenyataan berikut:

“Pembina modul perlu membuat kajian pada pihak yang berkepentingan atau pihak yang berkaitan dengan kumpulan sasaran yang akan menggunakan modul. Maklumat yang diperolehi daripada kajian keperluan ini akan menentukan sama ada terdapat keperluan bagi pembinaan sesuatu modul. Jika keperluan dikenal pasti, maka proses pembinaan modul bolehlah diteruskan”
(Jamaludin, 2002).

Soalan kajian umum bagi fasa analisis keperluan adalah ‘Apakah keperluan pembinaan Modul PEERS-DK dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS di prasekolah?’ Bagi menjawab soalan tersebut, pengkaji telah meneroka dua perkara penting iaitu: (a) Isu yang sedang dihadapi oleh guru prasekolah, dan (b) Aspek-aspek yang harus diberi penekanan dalam pembinaan Modul PEERS-DK untuk pengajaran PEERS di prasekolah. Bagi meneroka dua perkara itu, temu bual mendalam secara bersemuka terhadap guru-guru prasekolah dilihat sangat bersesuaian untuk mengumpulkan data bagi memperoleh jawapan kepada soalan kajian dengan cara: (a) memahami fenomena menerusi pengalaman yang telah dilalui oleh guru, dan (b) mengenal pasti nilai sudut pandang yang unik bagi setiap guru (Castleberry & Nolen, 2018). Sebelum turun ke lapangan, pengkaji memastikan soalan-soalan temu bual telah divalidasi oleh panel pakar, telah ditambahbaik dan paling penting, telah dikaji rintis.

3.2.2 Fasa Rekaan dan Pembinaan Modul PEERS-DK

Dua soalan kajian fasa rekaan dan pembinaan modul iaitu ‘Apakah kesahan kandungan Modul PEERS-DK?’ dan ‘Apakah kebolegunaan Modul PEERS-DK?’ memerlukan pengkaji membuktikan tahap kualiti aktiviti-aktiviti dalam Modul PEERS-DK. Huraian mengenai kesahan kandungan dan kebolegunaan Modul PEERS-DK adalah seperti berikut:

3.2.2.1 Kesahan Kandungan Modul PEERS-DK

Menurut Chua (2006) dan Creswell (2008), kesahan kandungan ditakrifkan sebagai sejauh mana pengukuran yang dibuat iaitu item-item daripada instrumen dan skor daripada instrumen dapat mewakili aspek kandungan yang diuji serta menepati kandungan bidang yang dikaji. Dengan kata lain, kesahan kandungan merupakan takat penyediaan item dalam sesuatu instrumen yang benar-benar mewakili keseluruhan domain instrumen yang hendak ditaksir. Justeru, kesahan kandungan Modul PEERS-DK dilaksanakan dengan cara mendapatkan persetujuan pakar yang dilantik bagi menilai aktiviti-aktiviti modul. Dengan kata lain, khidmat pakar bidang dan pakar modul diperlukan bagi menentukan kesahan kandungan Modul PEERS-DK bertujuan memastikan ketepatan kandungan item dapat dibuktikan dan kandungan modul benar-benar sesuai ke atas sampel yang dipilih sekali gus mampu menterjemah domain yang diukur. Menurut Mohd Majid (1998), bilangan tiga panel pakar adalah memadai untuk menilai kesahan kandungan sesebuah modul manakala Othman (2004) menegaskan bahawa seramai enam hingga sembilan panel pakar diperlukan untuk membuat kesahan menerusi penilaian pakar. Dalam konteks kajian ini, pengkaji telah melantik 13 panel pakar *heterogenous* bagi menilai Modul PEERS-DK. Pemilihan pakar merupakan isu yang mesti dititikberatkan memandangkan terdapat kriteria tertentu yang perlu dipenuhi bagi

melayakkan seseorang dilantik sebagai pakar. Pakar yang dilantik haruslah memiliki salah satu daripada kriteria-kriteria berikut iaitu: (a) merupakan ahli akademik yang aktif dengan penyelidikan, atau (b) mahir dalam bidang dengan sekurang-kurangnya tiga tahun pengalaman berkecimpung dalam bidang tersebut (Mora, Silva & Lopez, 2016). Jadual 3.1 mengandungi senarai pakar yang telah dilantik berserta organisasi, jawatan, bidang kepakaran dan tempoh pengalaman dalam bidang masing-masing bagi menilai kesahan kandungan Modul PEERS-DK.

Universiti Malaya

Jadual 3.1: Pakar-pakar yang telah menilai Modul PEERS-DK

Bil	Nama	Organisasi	Jawatan	Kepakaran	Tempoh Pengalaman
1.	Pakar A	Jabatan Kebudayaan dan Kesenian Negara (JKKN)	Pengarah, En	Teater Kanak-Kanak	24 tahun
2.	Pakar B	Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI)	Pensyarah, Dr	Pendidikan Muzik	10 tahun
3.	Pakar C	Kolej Damansara Utama (KDU)	Pensyarah, Dr	Teater dalam Pendidikan	10 tahun
4.	Pakar D	Institut Asia-Eropah, Universiti Malaya (UM)	Timbalan Pengarah, Prof Dr	Psikologi Perubatan Kanak-Kanak	30 tahun
5.	Pakar E	Sekolah Kebangsaan Tanjong Malim (SKTM)	Guru Prasekolah, Pn	Pendidikan Awal Kanak-Kanak	17 tahun
6.	Pakar F	Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI)	Pensyarah, Dr	Pendidikan Awal Kanak-Kanak	30 tahun
7.	Pakar G	Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI)	Pensyarah, Prof Madya Dr	Pendidikan Awal Kanak-Kanak	16 tahun
8.	Pakar H	Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI)	Pensyarah, Prof Madya Dr	Pembinaan Modul	15 tahun
9.	Pakar I	Pusat Penyelidikan Perkembangan Kanak-Kanak Negara (NCDRC)	Timbalan Pengarah, Prof Madya Dr	Pendidikan Awal Kanak-Kanak	22 tahun

10.	Pakar J	Institut Pendidikan Guru (IPG)	Pensyarah, Dr	Pembinaan Modul	7 tahun
11.	Pakar K	Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)	Pensyarah, Dr	Pembinaan Modul	7 tahun
12.	Pakar L	Akademi Seni Budaya dan Warisan Kebangsaan Malaysia (ASWARA)	Dekan, En	Pembangunan Kurikulum Teater	6 tahun
13.	Pakar M	Bahagian Pembangunan Kurikulum, Pusat Pentadbiran Kerajaan Persekutuan (BPK)	Pegawai Kurikulum, Pn	Pembangunan Kurikulum Prasekolah	5 tahun

Nilai kesahan kandungan diperolehi berdasarkan formula Tuckman dan Waheed (1981) dalam Mohd Afifi, Nor'ain dan Mazlini (2017) di mana jumlah skor pakar (x) berdasarkan skala likert dalam borang soal selidik kesahan kandungan dibahagikan dengan jumlah skor keseluruhan (y) dan seterusnya didarabkan dengan 100. Peratusan tersebut merupakan darjah persetujuan antara pakar yang diterjemah dalam bentuk nombor yang mempunyai nilai. Skor maksimum setiap item bergantung kepada nilai mata tertinggi dalam skala likert. Sebagai contoh, sekiranya skala likert dengan tujuh mata digunakan, maka skor maksimum bagi setiap item adalah tujuh. Sebaliknya, jika skala likert dengan lima mata digunakan, maka skor maksimum bagi setiap item adalah lima. Oleh itu, jumlah skor maksimum item bergantung kepada bilangan item berserta skor yang diperolehi oleh setiap item. Dalam hal ini, bilangan item tidak memberi kesan kepada tahap penilaian pakar (Yuslina, Bhasah & Fariza, 2018). Formula penilaian pakar ditulis seperti dalam Jadual 3.2:

Jadual 3.2: Formula penilaian pakar

$$\frac{\text{Jumlah skor pakar (x)}}{\text{Jumlah keseluruhan skor maksimum item (y)}} \times 100 = \text{Aras kesahan kandungan}$$

Sumber: Tuckman dan Waheed (Mohd Afifi, Nor'ain & Mazlini 2017)

Sekiranya nilai purata daripada semua pakar mencapai atau melebihi 80%, maka kesahan kandungan modul atau darjah persetujuan panel diklasifikasikan sebagai tinggi. Akan tetapi, nilai purata di bawah 60% menandakan bahawa item-item tidak mengarah kepada domain tematik dan perlu dibaiki semula sebelum dimasukkan ke dalam modul. Selain penilaian pakar, kesahan kandungan turut dilakukan berdasarkan adaptasi terhadap lima pernyataan

Russel (1974) iaitu: (a) Sesebuah modul mestilah menepati sasaran populasi, (b) kaedah pengajaran modul adalah sesuai, (c) Masa yang diperuntukkan untuk melaksanakan modul adalah mencukupi, (d) Modul berjaya meningkatkan pencapaian pelajar dalam aspek yang disasarkan, dan (e) Modul berjaya mengubah tingkah laku pelajar ke arah yang lebih cemerlang. Menurut Mora, Silva dan Lopez (2016) dan Yuslina, Bhasah dan Fariza (2018), tidak terdapat format spesifik dalam membentuk borang soal selidik kesahan kandungan. Namun begitu, borang terbabit mestilah tersusun dan mudah difahami kerana olahan dan perletakan soalan-soalan secara teratur sedikit sebanyak boleh mempengaruhi respons pakar (Fox, Grimm & Caldeira, 2017).

3.2.2.2 Kesahan Muka Modul PEERS-DK

Instrumen yang mengandungi kesahan kandungan, biasanya mengandungi kesahan muka (Yuslina, Bhasah & Fariza, 2018). Kesahan muka dilakukan dengan cara mendapatkan penilaian daripada panel pakar berhubung laras bahasa dan pemilihan perkataan dalam sesuatu struktur ayat bertujuan memastikan item atau soalan dapat difahami oleh sampel dan praktikal untuk diaplikasikan dalam kajian sebenar. Di samping itu, aspek-aspek lain yang diberi penekanan dalam kesahan muka ialah ketepatan konstruk, format instrumen, kejelasan makna item, kesesuaian saiz dan jarak tulisan, kejelasan arahan, objektif instrumen serta ulasan am oleh panel pakar. Menurut Jackson (2006), kesahan muka amat penting bagi melihat adakah instrumen yang digunakan kelihatan sah pada 'permukaannya' dan adakah ia cukup sesuai untuk mengukur pemboleh ubah secara konseptual? Dengan kata lain, kesahan muka bukanlah kesahan yang diukur dalam konteks teknikal statistik, sebaliknya ia bersandar kepada penilaian subjektif dan lebih relevan untuk menunjukkan sama ada sesuatu instrumen bersesuaian dengan tahap kognitif serta afektif sampel atau

sebaliknya (Gravetter dan Forzano, 2018). Seterusnya, penambahbaikan modul perlu dilakukan berdasarkan komen dan cadangan yang telah diberikan oleh panel pakar bertujuan mengukuhkan penciptaan modul (Jamaludin, 2016).

3.2.2.3 Kebolehgunaan Modul PEERS-DK

Kebolehgunaan merujuk kepada kebolehpercayaan iaitu skor modul adalah stabil dan konsisten bagi semua item (Creswell, 2008). Justeru, modul yang berupaya menghasilkan nilai hampir serupa apabila pengukuran yang sama diulangi beberapa kali ke atas sampel kajian yang memiliki ciri-ciri yang homogen dengan populasi kajian disifatkan mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi. Hal ini amat perlu dititikberatkan bagi memastikan dapatan yang diperoleh jitu, berkualiti dan tidak dipersoalkan (Wan Muhamad Amir, Ruhaya & Nor Affendy, 2017; Ghazali & Sufean, 2016). Walau bagaimanapun, pengukuran yang boleh dipercayai tidak semestinya sah (Yuslina, Bhasah & Fariza, 2018). Sebaliknya, pengukuran yang sah pasti boleh dipercayai. Oleh itu, instrumen yang tidak sah adalah tidak boleh dipercayai. Soal selidik kebolehpercayaan Modul PEERS-DK mengandungi item-item bagi mengenal pasti sejauh mana aktiviti-aktiviti modul adalah sesuai untuk diikuti dan diaplikasikan oleh kanak-kanak prasekolah. Borang soal selidik kebolehpercayaan dengan lima skala likert diisi dengan cara melakukan pemerhatian terhadap kanak-kanak prasekolah semasa mereka mengikuti aktiviti-aktiviti Modul PEERS-DK dalam kajian rintis dan skala yang bersesuaian ditandakan berdasarkan tahap kebolehlaksana aktiviti yang ditunjukkan iaitu skala 1 = Sangat lemah, 2 = Lemah, 3 = Sederhana, 4 = Baik dan 5 = Cemerlang. Kajian rintis atau dikenali juga sebagai kajian mini dijalankan bertujuan meneliti kekurangan dan kelemahan modul terutamanya dalam melihat kesesuaian modul daripada aspek kandungan dan aktiviti sebelum

modul tersebut diaplikasikan dalam kajian sebenar (Yuslina, Bhasah & Fariza, 2018). Menurut Jamaludin (2016), pelaksanaan kajian rintis dengan melibatkan sampel yang mempunyai ciri-ciri sepadan dengan sampel kajian sebenar mampu memastikan kebolehpercayaan modul yang diukur menerusi ujian Alfa Cronbach adalah tinggi. Alfa yang telah dibangunkan oleh Cronbach merupakan pengukuran terhadap kebolehpercayaan instrumen psikometrik di mana konsistensi dalaman antara item dianggarkan bertujuan menilai sejauh mana respons soal selidik boleh dipercayai (Yurdugül, 2008). Meskipun penglibatan kumpulan kawalan tidak diwajibkan dalam kajian rintis kerana perbandingan skor pencapaian kanak-kanak prasekolah belum diukur pada peringkat ini, namun saiz sampel yang mencukupi diperlukan bagi memastikan hasil kajian boleh dipercayai dan berupaya membuktikan konsistensi serta kestabilan instrumen (Mohamad Adam, Evi Diana & Nur Akmal, 2018). Fox, Grimm dan Caldeira (2017) dan Conroy (2016) menjelaskan bahawa bilangan minimum sekurang-kurangnya 30 sampel mesti dicapai untuk pelaksanaan kajian rintis. Justeru, pengkaji telah melibatkan seramai 32 kanak-kanak prasekolah dalam kajian rintis tanpa memasukkan sampel kajian rintis ke dalam kajian sebenar. Seramai 16 fasilitator yang mempunyai dua tahun pengalaman dalam bidang teater telah diberikan taklimat berkenaan prosedur pemerhatian tidak turut serta, persediaan sebelum memulakan pemerhatian dan aspek-aspek yang perlu diperhatikan pada kanak-kanak prasekolah sebelum menandakan skala dalam borang soal selidik kebolehpercayaan. Lapan fasilitator iaitu K5/11, K1/13, K1/10, K2/4, K3/15, K3/6, K3/17 dan K8/18 dikehendaki bertugas pada hari pertama kajian rintis manakala selebihnya iaitu K3/16, K1/8, K4/14, K4/5, K1/1, K5/7, K5/12 dan K5/9 diminta bersiap sedia dan berada awal pagi di sekolah pada hari ke dua kajian rintis. Jadual 3.3 dan Jadual 3.4 yang mengandungi nama

aktiviti, masa, kod fasilitator dan kod kanak-kanak prasekolah telah diedarkan kepada semua fasilitator semasa sesi taklimat iaitu seminggu sebelum kajian rintis dimulakan. Bagi memastikan pemerhatian dapat dijalankan secara terperinci, maka setiap fasilitator dikehendaki memantau kanak-kanak prasekolah yang sama di mana setiap kanak-kanak dipakaikan tag nombor khusus bertujuan mengelakkan fasilitator tertukar kanak-kanak semasa sesi pemerhatian dilakukan.

Bukan itu sahaja, malah semua fasilitator dilarang berinteraksi dengan kanak-kanak semasa berlangsungnya proses implementasi Modul PEERS-DK bertujuan mengelakkan tumpuan kanak-kanak terhadap sesi pembelajaran terganggu. Selain borang soal selidik kebolehpercayaan, fasilitator turut diberikan borang rekod anekdot agar pemerhatian berstruktur dapat dicatatkan bertujuan menambahbaik modul yang dibangunkan dengan cara memerhatikan dan mencatatkan tindak balas, tingkah laku mahupun kata-kata kanak-kanak ke dalam borang rekod anekdot terbabit. Bailey dan Burch (2018) menyatakan bahawa borang rekod anekdot sebaiknya dikepilkan bersama protokol pemerhatian yang mengandungi set maklumat berkenaan arahan pelaksanaan pemerhatian. Menurut Creswell (2008), pemerhatian merupakan bentuk pengumpulan data yang sangat relevan untuk mengkaji kanak-kanak prasekolah memandangkan mereka masih belum berupaya menyuarakan idea secara lisan dan konkrit. Creswell (2008) turut mengklasifikasikan data bertulis yang dicatatkan semasa pemerhatian sebagai nota lapangan.

Jadual 3.3: Jadual kajian rintis hari pertama

Aktiviti	Masa	Kod	
		Fasilitator	Kanak-Kanak
Pemanasan tubuh	8:45 am – 9:00 am		
Cermin Ajaib	9:00 am – 9:20 am	K5/11	1, 2, 3, 4
Saya Comel	9:20 am – 9:40 am	K1/13	5, 6, 7, 8
<i>In and Out!</i>	9:40 am – 10:00 am	K1/10	9, 10, 11, 12
Rehat	10:00 am – 10:20 am	K2/4	13, 14, 15, 16
Tolong Pakaikan!	10:20 am – 10:40 am	K3/15	17, 18, 19, 20
Saya Pandai	10:40 am – 11:00 am	K3/6	21, 22, 23, 24
Saya Bersih	11:00 am – 11:20 am	K3/17	25, 26, 27, 28
Saya Hebat	11:20 am – 11:40 am	K8/18	29, 30, 31, 32
Jom Basuh Tangan	11:40 am – 12:00 pm		

Jadual 3.4: Jadual kajian rintis hari ke dua

Aktiviti	Masa	Kod	
		Fasilitator	Kanak-Kanak
Pemanasan tubuh	8:45 am – 9:00 am		
Jaga-Jaga!	9:00 am – 9:20 am	K3/16	1, 2, 3, 4
Nenek Kebayan	9:20 am – 9:40 am	K1/8	5, 6, 7, 8
Gerrr... gasi!	9:40 am – 10:00 am	K4/14	9, 10, 11, 12
Rehat	10:00 am – 10:20 am	K4/5	13, 14, 15, 16
<i>1, 2, 3 Action!</i>	10:20 am – 10:40 am	K1/1	17, 18, 19, 20
Pada Suatu Hari	10:40 am – 11:00 am	K5/7	21, 22, 23, 24
Nini OK!	11:00 am – 11:20 am	K5/12	25, 26, 27, 28
Awas! Bahaya!	11:20 am – 11:40 am	K5/9	29, 30, 31, 32
Jangan Ikut Cakap Dia!	11:40 am – 12:00 pm		

3.2.3 Fasa Implementasi dan Keberkesanan Modul PEERS-DK

Setelah kajian rintis selesai, implementasi Modul PEERS-DK dalam kajian sebenar dilaksanakan dengan reka bentuk eksperimen kuasi dua kumpulan tidak setara di mana rawatan diberikan kepada kumpulan eksperimen manakala kumpulan kawalan menggunakan kaedah pengajaran sedia ada iaitu menerusi modul yang dibekalkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia. Menurut Trochim, Donnelly dan Arora (2016), istilah kuasi bererti 'sebahagian'. Oleh itu, eksperimen kuasi merujuk kepada 'sebahagian eksperimen' yang bermaksud kajian dengan reka bentuk sebegini dikatakan bukanlah eksperimen sepenuhnya tetapi merupakan alternatif kepada eksperimen sebenar. Hal ini kerana meskipun eksperimen kuasi berkongsi ciri-ciri yang sama dengan eksperimen sebenar, namun pengagihan sampel secara rawak bukanlah ciri utama dalam reka bentuknya (Trochim et al., 2016). Ketiadaan pengagihan rawak telah memunculkan istilah 'tidak setara' pada nama reka bentuknya kerana pengkaji tidak dapat mengawal pengagihan sampel kepada kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan menerusi mekanisme pengagihan rawak memandangkan pengagihan rawak adalah tidak praktikal dalam keadaan tertentu.

Jadual 3.5: Reka bentuk eksperimen kuasi ujian pra-pasca dua kumpulan tidak setara diikuti ujian pasca lanjutan

Kumpulan	Ujian Pra	Rawatan	Ujian Pasca	Ujian Pasca Lanjutan
Eksperimen (N)	O ¹	X	O ²	Z
Kawalan (N)	O ¹		O ²	Z

Sumber: Trochim, Donnelly dan Arora (2016)

Berdasarkan Jadual 3.5 di atas, N merupakan singkatan kepada *nonequivalent* iaitu tidak setara atau tidak seimbang (Trochim, Donnelly & Arora 2016). Istilah tidak setara di sini merujuk kepada pengagihan sampel kepada dua kumpulan

yang dilakukan secara tidak rawak. Dell, Holleran dan Ramakrishnan (2002) menjelaskan bahawa 30 bilangan sampel dalam kumpulan rawatan adalah memadai bagi reka bentuk kajian eksperimen yang mempunyai satu kumpulan rawatan dan satu kumpulan kawalan untuk perbandingan. Ke dua-dua kumpulan eksperimen dan kawalan menjalani ujian pra yang ditandai sebagai O^1 manakala X pula merupakan rawatan iaitu pengajaran PEERS menerusi Modul PEERS-DK yang dijalani oleh kumpulan eksperimen sahaja. Setelah sesi pengajaran menggunakan Modul PEERS-DK tamat, maka ujian pasca iaitu O^2 ditadbir bagi melihat kesan rawatan dengan mengukur perbezaan skor O^2 dengan skor O^1 antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan. Dengan kata lain, kesan rawatan iaitu pemboleh ubah bersandar yang diterima oleh kumpulan eksperimen dibandingkan dengan kumpulan kawalan yang tidak mengikuti Modul PEERS-DK. Ujian pasca lanjutan iaitu Z bagi ke dua-dua kumpulan dijalankan selepas sebulan berakhirnya ujian pasca. Keputusan ujian pasca kumpulan eksperimen ditriangulasikan dengan maklum balas: (a) ibu, (b) kanak-kanak prasekolah, dan (c) guru yang mengendalikan Modul PEERS-DK dalam pengajaran PEERS. Dalam hal ini, sumber data yang berbeza berupaya menjamin ketepatan atau kredibiliti data kajian. Keadaan ini dijelaskan dengan lebih mendalam oleh Creswell (2008) di mana beliau memperincikan bahawa triangulasi merupakan proses mengesahkan data dengan cara: (a) mengumpulkan data daripada individu yang berbeza, (b) memastikan jenis data adalah berbeza, atau (c) menggunakan kaedah pengumpulan data yang berbeza.

3.3 Instrumentasi

Instrumen adalah alat untuk mengukur, memerhati dan merekodkan data (Creswell, 2008). Instrumen dipilih dengan cara mengenal pasti keupayaan instrumen itu sendiri bagi mengumpulkan data primer yang diperlukan berdasarkan setiap fasa kajian. Jadual 3.6 merupakan matriks kajian yang mengandungi soalan kajian mengikut fasa-fasa kajian berserta instrumen bagi pengumpulan data yang diperlukan.

Universiti Malaya

Jadual 3.6: Matriks kajian

Fasa Kajian	Soalan Kajian	Responden / Sampel	Instrumen
Analisis Keperluan Modul PEERS-DK	Soalan umum:		
	a) Apakah keperluan pembinaan Modul PEERS-DK dalam dan pembelajaran PEERS di prasekolah?		
	Soalan khusus:		
	i. Apakah kekangan yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?	17 guru prasekolah	Protokol temu bual semi struktur, perakam audiovisual
	ii. Apakah faktor yang mendorong kanak-kanak prasekolah fokus dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?	17 guru prasekolah	Protokol temu bual semi struktur, perakam audiovisual
iii. Apakah jenis Drama Kreatif yang telah diaplikasikan oleh guru prasekolah dalam pengajaran PEERS?	17 guru prasekolah	Protokol temu bual semi struktur, perakam audiovisual	
iv. Apakah kaedah pengajaran PEERS yang dicadangkan oleh guru prasekolah?	17 guru prasekolah	Protokol temu bual semi struktur, perakam audiovisual	

Rekaan dan Pembinaan Modul PEERS-DK	Soalan umum:		
	b) Apakah tahap kualiti Modul PEERS-DK secara keseluruhan?		
	Soalan khusus:		
	i. Apakah kesahan kandungan Modul PEERS-DK?	13 pakar penilai	Borang kesahan kandungan
	ii. Apakah kebolegunaan Modul PEERS-DK?	36 kanak-kanak prasekolah	Borang kebolegunaan, borang rekod anekdot
Implementasi dan Keberkesanan Modul PEERS-DK	Soalan umum:		
	c) Apakah keberkesanan Modul PEERS-DK terhadap pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual dalam kalangan kanak-kanak prasekolah?		
	Soalan khusus:		
	i. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?	72 kanak-kanak prasekolah	Soal selidik (Tutty, 1995)
	ii. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?	72 kanak-kanak prasekolah	Soal selidik (Tutty, 1995)

iii.	Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?	72 kanak-kanak prasekolah	Soal selidik (Tutty, 1995)
iv.	Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?	72 kanak-kanak prasekolah	Soal selidik (Tutty, 1995)
v.	Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?	72 kanak-kanak prasekolah	Soal selidik (Tutty, 1995)
vi.	Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?	72 kanak-kanak prasekolah	Soal selidik (Tutty, 1995)
vii.	Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?	72 kanak-kanak prasekolah	Soal selidik (Tutty, 1995)
viii.	Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?	72 kanak-kanak prasekolah	Soal selidik (Tutty, 1995)

ix. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun berdasarkan pencapaian pengetahuan pencabulan seksual?	72 kanak-kanak prasekolah	Soal selidik (Tutty, 1995)
x. Apakah kemahiran preventif pencabulan seksual kanak-kanak prasekolah bagi kumpulan eksperimen selepas implementasi Modul PEERS-DK?	36 kanak-kanak prasekolah	Protokol temu bual (Wurtele, 1998)

3.3.1 Bentuk Pengumpulan Data Fasa 1

Temu bual merupakan kaedah pengumpulan data yang telah dipilih bagi fasa analisis keperluan. Justeru, dua alat temu bual yang digunakan ialah protokol temu bual semi struktur dan perakam audiovisual. Pengkaji telah membina protokol temu bual semi struktur untuk digunakan sebagai panduan bagi memastikan butir bicara semasa sesi temu bual berlangsung adalah bertepatan dengan perkara pokok yang perlu difokuskan dalam misi menjawab soalan kajian. Protokol temu bual semi struktur tersebut mengandungi tiga bahagian iaitu A, B dan C di mana setiap bahagian menekankan komponen yang berbeza. Bahagian A merupakan soalan pengenalan bagi mengumpulkan maklumat berkaitan profil responden seperti jantina, kaum, agama, kewarganegaraan, status perkahwinan, latar belakang pendidikan, lokasi bertugas, tempoh pengalaman mengajar dan sebab profesion perguruan dipilih sebagai kerjaya. Bahagian B pula mengandungi soalan-soalan berkaitan penilaian responden berhubung implementasi PEERS dalam DSKP sekali gus mencungkil isu yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran PEERS berdasarkan silibus yang telah dibekalkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia manakala bahagian C padat dengan soalan-soalan kunci berkenaan tindakan guru berhubung pelaksanaan PEERS yang merangkumi beberapa perkara seperti: (a) aspek-aspek yang perlu diambil kira dalam memastikan pengajaran dan pembelajaran PEERS berjalan lancar, (b) kaedah pengajaran drama yang telah diaplikasikan dalam PEERS, dan (c) strategi pengajaran yang dicadangkan oleh guru untuk pengajaran PEERS. Pengkaji turut mengajukan soalan-soalan tambahan menerusi *probing* (Ghazali & Sufean, 2016) bertujuan merangsang responden agar menghuraikan jawapan dengan lebih lanjut berdasarkan petunjuk dalam kenyataan terdahulu.

Dalam konteks kajian ini, temu bual bersemuka dilaksanakan secara seorang demi seorang bagi setiap sesi temu bual. Gravetter dan Forzano (2018) dan Fox, Grimm dan Caldeira (2017) menerangkan bahawa temu bual bersemuka merupakan pendekatan pengumpulan data yang paling banyak menuntut masa di samping kos yang perlu ditanggung oleh pengkaji juga adalah agak tinggi dek faktor geografi yang memerlukan pengkaji mengharung perjalanan jauh untuk berjumpa responden. Namun begitu, teknologi masa kini telah memudahkan proses temu bual bersemuka kerana beberapa aplikasi seperti *Voov*, *Webex*, *Google Meet*, *Microsoft Teams* dan *Zoom* yang berupaya menemukan pengkajidengan responden pada hari dan masa yang dijadualkan boleh digunakan bagi mengumpulkan data tanpa melibatkan kos perjalanan. Temu bual bersemuka mempunyai beberapa kelebihan yang tersendiri. Antaranya termasuklah: (a) kadar respons adalah lebih tinggi dan boleh mencapai 100% berbanding temu bual menerusi telefon, soal selidik secara pos serta borang *Google* yang mempunyai kadar respons lebih rendah, (b) pengkaji dapat memastikan bahawa hanya responden yang benar-benar menepati kriteria diperlukan terlibat dalam sesi temu bual, (c) maklumat dan penjelasan mengenai sesuatu perkara dapat diperoleh secara terus daripada responden, dan (d) data temu bual kaya dengan reaksi responden secara spontan (Yuslina, Bhasah & Fariza, 2018). Montoya (2016) menjelaskan bahawa terdapat empat langkah validasi bagi protokol temu bual yang baru dibangunkan iaitu: (a) memastikan soalan-soalan temu bual selari dengan soalan kajian, (b) mencipta perbualan berasaskan pertanyaan, (c) mendapatkan maklum balas daripada panel pakar berhubung soalan-soalan yang telah dibina, dan (d) mengkajianrintiskan soalan-soalan temu bual sebelum menemu bual responden sebenar. Justeru, soalan-soalan temu bual

dalam fasa pertama kajian ini telah dipastikan melepasi semua langkah tersebut selain matriks protokol temu bual Montoya (2016) turut diadaptasi dan digunakan sebagai senarai semak utama bagi memastikan jawapan-jawapan yang diterima daripada responden mampu menjawab soalan kajian fasa analisis keperluan. Creswell (2008) menjelaskan bahawa kerangka pertanyaan dalam protokol temu bual berfungsi sebagai 'peringat' bagi mengelakkan soalan-soalan penting tercicir. Dengan kata lain, soalan-soalan dalam borang protokol temu bual yang disediakan dapat mengelakkan pengkaji terlupa tentang aspek utama yang perlu disoal. Bukan itu sahaja, malah senarai soalan tersebut juga berupaya memastikan isu yang disentuh tidak lari daripada perkara utama selain menjadikan pengkaji lebih peka dengan 'perpindahan' isi atau 'pergerakan' dari satu soalan ke soalan yang lain kerana terdapat ruang pada borang protokol temu bual untuk pengkaji mencatat, menanda atau menulis secara ringkas (Yuslina, Bhasah dan Fariza, 2018). Bagi menjamin kelancaran pengumpulan data temu bual, pengkaji turut menggunakan perakam audiovisual untuk merekodkan seluruh kandungan temu bual. Impaknya, proses temu bual menjadi lebih mudah kerana pengkaji berkesempatan memfokuskan kepada responden tanpa perlu mencatatkan sepenuhnya setiap kata-kata responden semasa sesi temu bual sedang berlangsung. Tambahan pula, perakam audiovisual juga sangat efektif dalam 'menangkap' segala reaksi responden yang ditunjukkan menerusi mimik muka dan bahasa tubuh di samping rakaman itu boleh diulang tayang berkali-kali selepas sesi temu bual tamat (Yuslina, Bhasah & Fariza, 2018). Data temu bual ditranskripsi supaya ia dapat dibaca, difahami dan dianalisis dengan teratur. Semasa melakukan transkripsi, pengkaji sentiasa neutral daripada sebarang pendapat, penilaian mahupun emosi.

Soalan Kajian Fasa 1

Soalan Umum:

Apakah keperluan pembinaan Modul PEERS-DK dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS di prasekolah?

Soalan Khusus:

- i. Apakah kekangan yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?
- ii. Apakah faktor yang mendorong kanak-kanak prasekolah fokus dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?
- iii. Apakah jenis Drama Kreatif yang telah diaplikasikan oleh guru prasekolah dalam pengajaran PEERS?
- iv. Apakah strategi pengajaran PEERS yang dicadangkan oleh guru prasekolah?



Rajah 3.3: Proses pembinaan protokol temu bual (Adaptasi Montoya, 2016)

Setelah itu, pengindeksan dilakukan dengan cara menetapkan kod indeks terhadap setiap transkrip yang lengkap bertujuan memudahkan pengecaman isi dan melancarkan proses mendapatkan semula data asal apabila rujukan silang dilakukan semasa menulis laporan. Pengindeksan merupakan strategi mengorganisasi dan menyusun data mengikut urutan berdasarkan kategori tertentu dengan cara melabelkan data secara sistematik (Ghazali & Sufean, 2016). Semua transkrip dianalisis menerusi perisian ATLAS.ti versi 6.2.

3.3.1.1 Analisis Tematik

Analisis tematik atau dikenali juga sebagai koding tematik merupakan suatu teknik analisis yang menekankan kaedah deskriptif untuk mengenal pasti, menyusun, menghuraikan dan melaporkan tema-tema yang dijumpai dalam data kualitatif (Nowell, Norris & White, 2017). Koding juga berfungsi sebagai peringkas data yang panjang bagi membantu pengkaji memfokuskan kepada ciri-ciri tertentu yang diperlukan sahaja pada sesuatu data (Castleberry & Nolen, 2018). Justeru, dalam konteks kajian ini, analisis tematik digunakan bagi memproses data temu bual di mana tema-tema yang dikenal pasti telah dicungkil berdasarkan soalan kajian fasa analisis keperluan. Maguire dan Delahunt (2017) menghuraikan enam langkah analisis tematik iaitu:

(a) *Membiasakan diri dengan data*

Langkah pertama memerlukan pengkaji membaca dan mengulangi bacaan transkrip temu bual sehingga seluruh kandungan 'dihadam' dan difahami dengan baik. Maguire dan Delahunt (2017) mencadangkan agar pengkaji membuat nota, menggariskan perkataan dan ayat bermakna serta mencatatkan pandangan dan interpretasi awal berhubung jawapan kepada soalan kajian yang dikesan menerusi bacaan transkrip. Kredibiliti dan kebolehpercayaan data temu bual

yang telah ditranskripsi dapat ditingkatkan dengan mentriangulasikannya dengan data nota lapangan, borang pemerhatian dan jurnal refleksi (Nowell, Norris & White, 2017). Dalam konteks kajian ini, bagi menjamin kebolehpercayaan data temu bual, transkrip temu bual telah diserahkan kepada responden untuk dibaca semula bertujuan memastikan tiada pindaan atau perubahan dilakukan ke atas kandungan temu bual sebenar. Creswell (2008) menamakan kaedah tersebut sebagai 'semakan ahli' di mana responden menyemak semula ketepatan data yang diperolehi. Maklum balas daripada ibu-ibu, kanak-kanak prasekolah dan guru pula diserahkan kepada panel yang dilantik untuk mengesahkan ketulenan data tersebut.

(b) Menghasilkan kod daripada teks

Pada peringkat ini, 'kod berpotensi' perlu disimpan sebagai data mentah secara tersusun dan sistematik di mana setiap ayat dalam transkripsi mesti dianalisis bertujuan mengenal pasti: (a) pengulangan perkataan yang berkait dengan jawapan kepada soalan kajian, dan (b) persamaan dan perbezaan antara kod yang baru dibina dengan kod sedia ada dalam kajian-kajian terdahulu (Esfehani & Walters, 2018). Pengekodan menyebabkan sebahagian besar data dipecahkan ke dalam kategori tertentu berdasarkan soalan kajian. Dengan cara ini, kod dapat dihasilkan selari dengan soalan kajian. Sebaiknya, koding terbuka digunakan di mana kod tidak ditetapkan terlebih dahulu, sebaliknya dibina dan dimodifikasi sepanjang proses pengkodan dilakukan mengikut kesesuaian dan keperluan (Esfehani & Walters, 2018). Walau bagaimanapun dalam konteks kajian ini, pengkaji telah pun mempunyai senarai kod yang dihasilkan menerusi sorotan literatur sebelum turun ke lapangan temu bual. Hal ini bererti pengkaji sudah menjangka jawapan terhadap perkara-perkara yang mahu dikupas menerusi sesi temu bual dengan guru prasekolah. Justeru, menerusi pendekatan deduktif ini,

pengkaji menumpukan kepada kod-kod baru yang tersembunyi dalam transkripsi temu bual dan membandingbezakannya dengan kod-kod simpanan sedia ada. Keadaan ini selari dengan amalan Esfehani dan Walters (2018) yang menggalakkan para pengkaji meneliti sudut pandang yang tidak diungkapkan dalam sesi temu bual bertujuan mengekodkan elemen yang mungkin tertinggal, kontra, tidak konsisten dan tidak dipersetujui. Sekiranya isu yang relevan ditemui dalam teks tetapi tidak dikodkan, maka kod baru boleh dibina tetapi jika ia bertindan dengan kod sedia ada, maka kod tersebut boleh dimansuhkan. Secara ringkasnya, jelaslah bahawa transkrip temu bual mesti dibaca berulang kali untuk menjana kod sebanyak mungkin sebelum proses pengkodan dihentikan apabila tiada lagi 'corak' baru dikenal pasti.

(c) ***Membina tema asas***

Peringkat membina tema asas hanya boleh dimulakan setelah semua data selesai dikodkan dan senarai kod-kod yang baru telah dikenal pasti merentas semua data. Peringkat ini melibatkan pengumpulan kod-kod mengikut kriteria yang sama dan memasukkan kod-kod itu ke dalam kategori atau keluarga yang serupa di mana kod-kod tersebut kemudiannya diekstrak menjadi tema (Esfehani & Walters, 2018). Tema adalah entiti abstrak yang membawa makna dan identiti bagi menggambarkan data yang signifikan dengansoalan kajian (Castleberry & Nolen, 2018; Maguire & Delahunt, 2017). Tema dikenal pasti dengan cara mengumpulkan fragmen-fragmen idea secara bersama di mana jika idea tersebut dianalisis secara tunggal, maka ia tidak membawa sebarang makna (Nowell, Norris & White, 2017). Dalam hal ini, sesuatu tema dikatakan 'kaya' dan penting sekiranya ia berupaya membuktikan perhubungannya dengan soalan kajian. Tema yang dibina daripada kod-kod mestilah logik, konsisten dan boleh dibezakan antara satu sama lain. Nowell, Norris dan White (2017)

menyarankan agar tema-tema diilustrasikan dalam bentuk diagram agar perkaitan antara setiap tema dapat dilihat dengan jelas.

(d) *Menggabungkan tema asas ke dalam tema tersusun*

Pada peringkat ini, tema-tema asas dikombinasikan menjadi tema yang lebih konkrit dan lebih tersusun sekali gus menyebabkan jumlah bilangan kod berkurang. Konsistensi tema perlu disemak dengan cara memeriksa semula semua data yang telah dikodkan bertujuan memastikan kod-kod tersebut membentuk corak yang jelas (Esfehani & Walters, 2018). Creswell (2008) mendedahkan bahawa terdapat empat jenis tema yang berkemungkinan muncul semasa proses pengkodan iaitu tema yang tidak dijangka, tema yang sukar diklasifikasi, tema major dan tema minor. Selain itu, terdapat juga kod yang tidak dipunyai oleh mana-mana tema. Dalam hal ini, tema 'pelbagai' boleh dicipta untuk menempatkan kod-kod yang tidak mempunyai 'rumah'. Sesetengah tema juga tidak mempunyai data yang mencukupi bagi menyokong kewujudan tema terbabit. Oleh itu, tema-tema sedemikian perlu sama ada digugurkan atau dipecahkan menjadi tema baru secara berasingan. Dalam hal ini, pengkaji seharusnya berupaya menunjukkan dengan jelas bagaimana setiap tema muncul daripada data (Nowell, Norris & White, 2017). Sehubungan itu, adalah amat penting bagi pengkaji untuk tidak mengabaikan apa jua kod dalam usaha mengenal pasti tema yang perlu dikekalkan, dikombinasi, diasingkan atau disingkirkan. Seterusnya, semua data perlu ditapis sekali lagi bertujuan memastikan: (a) tiada 'data yang berkait dengan tema' yang tertinggal, (b) data yang dipilih benar-benar menyokong tema yang telah dibentuk, (c) tema berfungsi dengan baik dalam konteks keseluruhan data, (d) tidak terdapat tema lain yang tersembunyi dalam data, (e) tidak wujud tema dalam tema, (f) tiada

tema yang bertindih, dan (g) sub tema bersangkutan dengan tema utama. Dengan kata lain, pengkaji perlu melihat dan menapis semula kod-kod yang diekstrak ke dalam setiap tema bertujuan memastikan ia benar-benar membentuk corak yang koheren memandangkan pengkodan merupakan proses yang sentiasa berjalan sepanjang kajian berlangsung. Di samping itu, tema-tema juga mestilah dipastikan berupaya merefleksi makna data secara tepat (Nowell, Norris & White, 2017).

(e) Mengenal pasti dan menamakan tema utama

Peringkat ini merupakan langkah terakhir untuk memperhalusi tema bertujuan mengenal pasti intipati sebenar bagi setiap tema dengan cara melakukan semakan sekali lagi ke atas keseluruhan jaringan tematik yang berhubung dengan kod yang telah diekstrak (Esfehani & Walters, 2018). Nama baru bagi tema utama dibina semula sekiranya perlu dan tema yang telah dipilih secara muktamad sebaiknya ditunjukkan kepada responden dalam bentuk lakaran peta tematik bertujuan memastikan pengalaman yang telah mereka kongsi menerusi temu bual tidak tercicir dalam tema-tema terbabit (Castleberry & Nolen, 2018). Peta tematik memaparkan tema, kod dan perhubungan antara ke dua-duanya secara visual di mana ia dapat membantu pengkaji menghuraikan dan melaporkan dapatan kajian dengan lebih mudah. Pada peringkat ini, peta tematik yang kelihatan seolah-olah seperti sarang labah-labah dinamakan sebagai Jaringan Analisis Tematik (Esfehani & Walters, 2018). Peta tematik bukan sahaja berupaya menjelaskan tema dan corak data secara terperinci, malah ia turut membantu pengkaji menempatkan tema dalam konteks yang lebih luas berdasarkan fenomena yang diteroka. Dalam hal ini, Castleberry dan Nolen (2018) menyokong penuh penggunaan perisian ATLAS.ti dan NVIVO bagi melihat: (a) perkaitan antara konstruk, dan (b) kekerapan timbulnya sesuatu kod

yang mana pengkaji mungkin terlepas pandang jika peta tematik dilakar secara manual. Sesuatu tema boleh dikatakan ‘telah muktamad dipilih’ hanya setelah semua data selesai dibaca dan kod-kod dicungkil sekurang-kurangnya dua kali. Peruntukan masa yang mencukupi untuk membina tema akan dapat membantu meningkatkan penghasilan data yang boleh dipercayai. Tema-tema yang muncul daripada dapatan kajian dilaporkan dalam bentuk petikan temu bual dengan meneliti setiap ayat dalam transkrip mengikut nombor baris demi baris. Selain ‘cerita’ dalam setiap tema mesti dikenal pasti, nama bagi tema juga haruslah mampu memberikan gambaran kasar mengenai apa yang terkandung di dalamnya (Nowell, Norris & White, 2017).

(f) Konklusi

Peringkat ke enam bermula apabila pengkaji telah bersedia untuk melaksanakan analisis akhir dan penulisan laporan. Konklusi merupakan rumusan keseluruhan bagi semua tema yang dihubungkan dengan soalan kajian dan objektif kajian (Azilah, Rafikul & NurAnisah, 2018). Ia merumuskan dapatan kajian di mana proses ‘semakan ahli’ iaitu penulisan analisis laporan akhir sebaiknya dihantar semula kepada responden bagi mendapatkan maklum balas (Nowell, Norris & White, 2017). Selain itu, laporan akhir juga sebaiknya mengandungi kenyataan langsung responden kerana ia merupakan komponen penting dalam membantu mengukuhkan pemahaman terhadap perkataan, frasa atau ayat yang diinterpretasi. Pengkaji turut disarankan agar membandingkan laporan akhir dengan kajian-kajian terdahulu bertujuan mengesahkan dapatan kajian sekali gus menjadi nilai tambah kepada sorotan literatur sedia ada (Nowell, Norris & White, 2017).

3.3.2 Bentuk Pengumpulan Data Fasa 2

Pengkaji telah menggunakan borang rekod anekdot bagi fasa ke dua kajian ini. Dalam borang tersebut, tertera soalan penting iaitu ‘Apakah yang murid lakukan?’. Fasilitator dikehendaki menjawab soalan berkenaan bagi setiap masa lima minit menerusi kaedah pemerhatian. Dalam borang rekod anekdot turut terdapat ruangan maklumat pemerhatian di mana fasilitator perlu mengisikan input penting seperti kod kanak-kanak prasekolah, tarikh, nama aktiviti dan kod pemerhati dengan lengkap. Menurut Bailey dan Burch (2018), borang pemerhatian seperti rekod anekdot boleh dibina dan direka mengikut kesesuaian tujuan pemerhatian. Selain borang rekod anekdot, borang soal selidik kebolehpercayaan Modul PEERS-DK yang mengandungi 87 item dan borang kesahan kandungan Modul PEERS-DK juga digunakan bagi pengumpulan data fasa rekaan dan pembinaan modul.

3.3.3 Bentuk Pengumpulan Data Fasa 3

Pengumpulan data fasa implementasi dan keberkesanan modul dilaksanakan menerusi pengadaptasian instrumen soal selidik Pengetahuan Kanak-kanak tentang Pencabulan Seksual (Tutty, 1995) dan protokol temu bual ujian Situasi Jika (Wurtele, 1998) dalam ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bertujuan menganalisis tahap pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual kanak-kanak berusia lima dan enam tahun. Soal selidik Pengetahuan Kanak-kanak tentang Pencabulan Seksual (Tutty, 1995) mengandungi 24 item dikotomus dengan pilihan jawapan ya atau tidak manakala temu bual ujian Situasi Jika (Wurtele, 1998) terdiri daripada gabungan soalan-soalan terbuka dan soalan-soalan tertutup berkaitan empat vignet yang menekankan permintaan tidak wajar orang dewasa terhadap kanak-kanak. Marohaini (2016) menyatakan bahawa instrumen yang mengandungi vignet sering digunakan dalam kajian-

kajian kualitatif di mana beberapa pengubahsuaian mesti dilakukan iaitu nama-nama watak dalam vignet perlu ditukar kepada nama penduduk tempatan dan situasi-situasi dalam vignet haruslah diselarikan dengan budaya masyarakat setempat. Oleh itu, pengkaji telah menggunakan nama kanak-kanak sendiri sebagai panggilan untuk watak yang menghadapi dilema dalam vignet dan nama individu yang kanak-kanak kenali bagi mengetengahkan watak pencabul. Justeru, sebelum situasi-situasi dalam vignet 'diceritakan' dengan penuh dramatik kepada kanak-kanak, maklumat-maklumat penting yang diperlukan seperti nama individu dewasa yang dikenali, nama individu yang tinggal bersama kanak-kanak, nama individu sebaya yang tinggal berjiran dengan kanak-kanak dan sebagainya dicungkil terlebih dahulu dengan cara mengemukakan soalan-soalan temu bual tidak berstruktur yang pastinya akan berubah-ubah berdasarkan jawapan dan reaksi kanak-kanak.

3.3.3.1 Terjemahan

Item-item dalam soal selidik Pengetahuan Kanak-kanak tentang Pencabulan Seksual (Tutty, 1995) dan protokol temu bual ujian Situasi Jika (Wurtele, 1998) telah melalui beberapa proses penting sebelum digunakan iaitu Terjemahan dari Sumber Asal (TdSA), Terjemahan Semula ke Sumber Asal (TSkSA), semakan panel pakar dan kajian rintis sebagaimana yang disarankan oleh WHO bertujuan memastikan terjemahan yang dilakukan menepati maksud sepertimana yang terkandung dalam instrumen asal versi Bahasa Inggeris sekali gus mencapai konsep yang setara dengan budaya masyarakat di Malaysia. Dengan kata lain, proses-proses tersebut amat penting bagi menjamin instrumen yang diterjemah adalah praktikal di mana terjemahan tidak dilakukan semata-mata secara perkataan demi perkataan, sebaliknya berdasarkan intipati dan tujuan kajian. Huraian bagi TdSA, TSkSA dan semakan panel pakar adalah seperti berikut:

(a) *Terjemahan dari Sumber Asal (TdSA)*

Seorang penterjemah yang berpengetahuan tentang terminologi bidang yang terkandung dalam sesuatu instrumen, fasih berbahasa Inggeris dan mempraktikkan bahasa sasaran sebagai bahasa ibundanya adalah diperlukan dalam melaksanakan proses TdSA. Arahan yang jelas mesti diberikan kepada penterjemah supaya terjemahan yang dilakukan lebih menekankan maksud bagi sesuatu konsep berbanding maksud perkataan. Selain itu, ayat yang panjang berserta frasa yang banyak dalam memformulasikan sesuatu soalan atau item haruslah dielakkan. Dengan kata lain, penggunaan bilangan perkataan yang sedikit adalah lebih baik di samping bahasa yang ringkas tanpa sebarang loghat atau simpulan bahasa dengan turut mengambil kira faktor umur khalayak yang bakal menggunakan sesuatu instrumen agar ianya mampu difahami tanpa menyinggung perasaan mana-mana pihak.

(b) *Terjemahan Semula ke Sumber Asal (TskSA)*

Dengan menekankan ketepatan konsep dalam sesuatu budaya, masyarakat, adat dan amalan sepertimana TdSA, proses TskSA memerlukan item diterjemah semula ke Bahasa Inggeris oleh penterjemah bebas yang tidak mempunyai sebarang *clue* mengenai instrumen yang digunakan dalam kajian.

(c) *Semakan oleh Panel Pakar*

Panel pakar dilantik bertujuan mengenal pasti konsep yang tidak bersesuaian dan menyemak perbezaan serta ketidakkonsistensi istilah antara TdSA dengan instrumen asal versi Bahasa Inggeris. Sekiranya terdapat percanggahan, maka panel pakar boleh memberikan cadangan istilah yang lebih tepat. Dalam hal ini, WHO (2018) mencadangkan agar panel pakar penterjemah dilantik daripada kalangan pakar bahasa, pakar bidang dan pakar pembina instrumen bertujuan

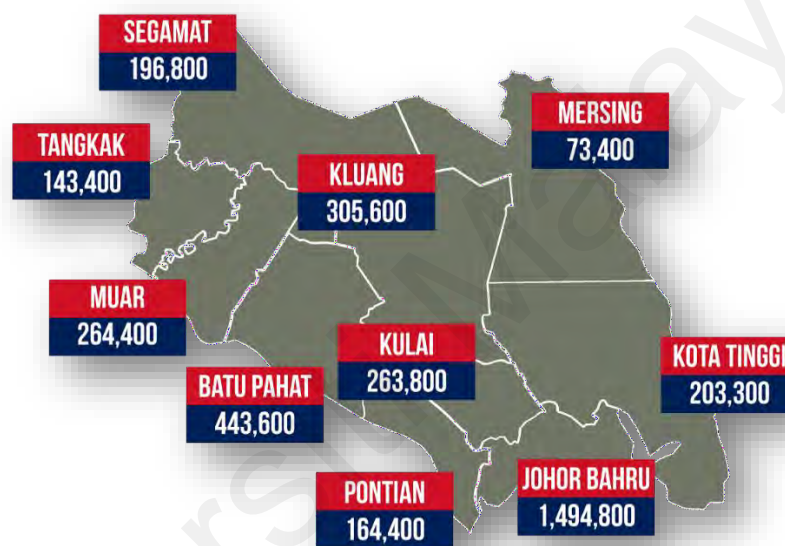
memastikan terjemahan adalah sempurna. Justeru, dua pakar bahasa yang terdiri daripada pensyarah dan guru akademik Bahasa Inggeris telah dilantik untuk melaksanakan TdSA dan TSkSA bagi kajian ini.

3.4 Populasi dan Pensampelan

'Pensampelan fasa pelbagai' digunakan bagi memilih sampel yang berbeza mengikut keperluan dalam usaha menjawab soalan kajian berdasarkan setiap fasa penyelidikan (DeCuir & Schutz, 2017). Bagi memperoleh data temu bual untuk mencapai objektif kajian fasa analisis keperluan, 17 responden yang dipilih dipastikan terdiri daripada guru-guru prasekolah yang masih berkhidmat di sekolah kebangsaan. Menurut Ghazali dan Sufean (2016), bilangan responden yang kecil iaitu antara satu hingga tujuh orang adalah mencukupi untuk memperoleh data kualitatif yang bernilai asalkan responden memenuhi kriteria pensampelan manakala Creswell (2007) menghujahkan bahawa bilangan responden kualitatif yang ideal untuk mendapatkan data yang mapan adalah dalam lingkungan tiga hingga 10 orang bergantung kepada kedalaman kajian. Dalam hal ini, tiada bilangan yang betul atau salah berhubung jumlah bilangan responden yang seharusnya ditemu bual memandangkan pengkaji mesti mengumpulkan maklumat sebanyak mungkin sehingga data menjadi tepu dan tiada lagi informasi baru ditemui (Fox, Grimm & Caldeira, 2017).

Seterusnya bagi fasa rekaan dan pembinaan modul, sampel kajian rintis dipastikan mempunyai ciri-ciri sepadan dengan sampel kajian sebenar iaitu sampel mestilah merupakan kanak-kanak prasekolah yang bersekolah di sekolah kebangsaan. Hal ini bererti kanak-kanak prasekolah dari sekolah swasta dan sekolah jenis kebangsaan adalah terkecuali kerana mereka tidak memenuhi ciri-ciri sampel yang diperlukan dalam kajian. Bagi fasa ke tiga kajian iaitu fasa implementasi dan keberkesanan modul, populasi kajian yang dikenal pasti adalah kanak-kanak prasekolah. Skop pensampelan

dikhususkan kepada kanak-kanak prasekolah di Johor yang mengikuti sesi persekolahan di sekolah kebangsaan. Johor dipilih sebagai kawasan kajian memandangkan negeri tersebut mencatatkan statistik tertinggi kes pencabulan seksual di Malaysia bagi tempoh enam tahun terkini. Johor merupakan sebuah negeri di selatan tanah air yang berkeluasan 18,986.88 kilometer persegi dengan 10 buah daerah iaitu Segamat, Tangkak, Muar, Kluang, Batu Pahat, Mersing, Kulai, Kota Tinggi, Pontian dan Johor Bahru (<http://ppsj.johor.gov.my/>, 2018).



Rajah 3.4: Daerah-daerah di Johor dan jumlah penduduk di setiap daerah (<http://ppsj.johor.gov.my/>, 2018)

Justeru, bagi mengelakkan pengkaji bergerak ke serata negeri Johor dek taburan sampel yang berada di semua daerah, maka pensampelan kebarangkalian iaitu ‘pensampelan kluster rawak’ yang turut dikenali sebagai ‘pensampelan kawasan rawak’ diaplikasikan bertujuan menjimatkan masa, tenaga dan wang (Trochim et al., 2016). Tambahan pula, adalah tidak perlu untuk pengkaji melibatkan semua sampel di seluruh kawasan dalam usaha memahami sesuatu fenomena (Ary, Jacobs & Razavieh, 1996). Dengan kata lain, ‘pensampelan kluster rawak’ merupakan kaedah pensampelan berbentuk pemilihan sampel secara rawak mengikut kawasan bertujuan memastikan setiap sampel dalam

populasi mempunyai kebarangkalian yang sama untuk terpilih sebagai peserta kajian sekali gus menjamin kesahan luaran kajian. Bagi melaksanakan 'pensampelan kluster rawak', 10 keping kertas kecil telah disediakan dan setiap keping kertas ditulis sebuah daerah di atasnya dengan jelas. Semua kertas dilipat di hadapan penyelia iaitu Dr Marlenny pada tanggal 5 Oktober 2018 dan beliau telah memilih salah satu kertas berkenaan secara rawak. Hasilnya, lokasi yang terpilih adalah Mersing.

Memandangkan saiz sampel memainkan peranan yang amat penting dalam justifikasi pelaksanaan kajian eksperimen bagi fasa ke tiga kajian (Marohaini, 2016), maka pemilihan sekolah ditentukan dengan memastikan bahawa jumlah kanak-kanak prasekolah di sesebuah sekolah adalah mencukupi. Dalam hal ini, Sekolah Kebangsaan Bandar Mersing yang mempunyai jumlah kanak-kanak prasekolah mencecah 100 orang iaitu jumlah tertinggi berbanding 23 buah sekolah lain di daerah Mersing dilihat sangat ideal. Hal ini kerana jumlah berkenaan membolehkan pengkaji membentuk kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan di dalam sekolah yang sama sekali gus menghapuskan pemboleh ubah bercampur aduk atau disebut juga sebagai *confounding variable* yang berpunca daripada persekitaran kajian yang berlainan antara dua kumpulan yang dibandingkan. Seterusnya, pensampelan rawak mudah digunakan di mana hanya tiga daripada empat kelas dipilih secara rawak untuk dilibatkan dalam kajian. Tiga buah kelas tersebut dengan jumlah keseluruhan sampel mencapai 75 orang dibahagikan kepada kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan. Memandangkan pensampelan rawak mudah ini dibentuk daripada pensampelan kluster rawak, maka pengkaji boleh memilih kumpulan daripada senarai kumpulan sedia ada dalam populasi secara rawak tanpa perlu merawakkan sampel satu demi satu secara individu (Gravetter & Forzano, 2018). Meskipun sampel bagi ke dua-dua kumpulan memenuhi ciri-ciri pensampelan kajian, namun setiap kanak-kanak mempunyai perbezaan individu daripada aspek jantina dan umur memandangkan terdapat dua kategori jantina iaitu lelaki dan perempuan serta dua

kategori umur iaitu enam tahun dan lima tahun. Dalam hal ini, Gravetter dan Forzano (2018) menjelaskan bahawa pemboleh ubah luaran berpotensi menjadi pemboleh ubah bercampur aduk. Oleh itu, beberapa kriteria utama perlu diperhatikan iaitu: (a) pemboleh ubah luaran akan menjadi pemboleh ubah bercampur aduk jika ia memberi kesan kepada pemboleh ubah bersandar, dan (b) pemboleh ubah yang berubah secara rawak tanpa mempengaruhi pemboleh ubah tidak bersandar bukanlah ancaman kepada kesahan dalaman kajian, sebaliknya sesuatu pemboleh ubah diklasifikasikan sebagai pemboleh ubah bercampur aduk apabila ia berubah secara malar dengan pemboleh ubah tidak bersandar (Gravetter & Forzano, 2018). Dengan kata lain, apabila pemboleh ubah tidak bersandar berubah, maka pemboleh ubah bercampur aduk turut berubah. Justeru, langkah penting untuk mengawal pemboleh ubah luaran adalah mengenal pasti faktor yang boleh mempengaruhi pemboleh ubah bersandar. Proses pengenalpastian tersebut dilakukan menerusi logik akal dan pengalaman lepas pengkaji dalam mengawal pemboleh ubah luaran (Gravetter & Forzano, 2018).

Dalam konteks kajian ini, pengkaji telah ‘mengunci’ pemalar pemboleh ubah yang berpotensi menjadi pemboleh ubah bercampur aduk dengan cara memastikan semua kanak-kanak kumpulan eksperimen menjalani proses pengajaran dan pembelajaran menerusi Modul PEERS-DK di ruang yang sama dan pada masa yang sama. Bukan itu sahaja, malah guru yang mengendalikan sesi pertama modul sehingga sesi terakhir modul juga dipastikan adalah guru yang sama. Selain itu, pengkaji turut menggunakan teknik pepadanan bagi pembahagian kumpulan bertujuan mengimbangi bilangan sampel agar kewujudan pemboleh ubah bercampur aduk dapat dikekang. Teknik pepadanan tersebut dilaksanakan dengan cara mendapatkan senarai nama semua kanak-kanak dan mengenal pasti jumlah kanak-kanak berdasarkan kategori jantina dan umur. Seterusnya, kanak-kanak lelaki, kanak-kanak perempuan, kanak-kanak berumur 6 tahun dan kanak-kanak berumur 5 tahun dibahagikan sama rata ke dalam kumpulan eksperimen dan kawalan.

3.5 Prosedur Pengumpulan Data

Prosedur pertama yang dilakukan untuk memulakan pengumpulan data ialah mendapatkan surat Pengesahan Pencalonan Pelajar dari Fakulti Seni Kreatif, Universiti Malaya. Surat tersebut ibarat kunci yang membuka jalan dan laluan untuk mengakses institusi-institusi dan organisasi-organisasi yang terlibat dengan cara mengepilnya bersama cadangan penyelidikan dan borang yang diisi secara atas talian di laman sesawang <http://eras.moe.gov.my>. Semasa menunggu kelulusan daripada pihak Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP), Kementerian Pendidikan Malaysia, pengkaji dengan segera melakukan perkara-perkara berikut: (a) memohon kebenaran menerusi email daripada pemilik-pemilik asal instrumen untuk menggunakan instrumen yang telah mereka bangukan (Rujuk lampiran), dan (b) menghubungi guru-guru prasekolah menerusi telefon bertujuan membuat temu janji untuk ditemu bual secara bersemuka. Sebaik sahaja surat kelulusan menjalankan kajian diterima daripada BPPDP menerusi email, pengkaji berjumpa dengan guru-guru mengikut jadual temu janji yang telah diatur dan tanpa berlengah menemu bual mereka bagi mengumpulkan data fasa analisis keperluan. Sejurus sebelum sesi temu bual dimulakan, pengkaji memohon kebenaran bertulis daripada responden menerusi Borang Kerelaan Termaklum untuk merekodkan sesi temu bual menerusi alat perakam audiovisual. Responden turut dimaklumkan bahawa kerahsiaan data adalah terjamin di mana data temu bual hanya digunakan untuk tujuan kajian ini sahaja iaitu bagi melihat komponen-komponen yang diperlukan dalam membina sebuah modul drama yang lengkap dalam pembelajaran dan pemudahcaraan (PdPC) PEERS di prasekolah. Waktu bagi sesi temu bual telah diatur berdasarkan kesenggangan masa para responden agar tidak mengganggu tugas hakiki mereka di tempat kerja mahupun aktiviti rutin mereka di rumah. Responden turut diberi 'autoriti' untuk menetapkan lokasi temu bual. Durasi temu bual bergantung kepada kesudian responden meluangkan masa dan kesediaan mereka untuk berkongsi maklumat.

Namun demikian, durasi temu bual dipastikan hanya berlangsung sekitar 30 hingga 45 minit bertujuan mengelakkan kebosanan dalam kalangan responden (Ghazali & Sufean, 2016). Rata-rata responden memilih masa antara 12:00 tengah hari sehingga 2:34 petang iaitu selepas tamat waktu persekolahan untuk memulakan sesi temu bual bertempat di sekolah masing-masing. Maklumat setiap sesi temu bual disusun dalam Jadual 3.7.

Jadual 3.7: Matriks temu bual

Kod Responden	Jantina	Masa Mula	Lokasi
G1	Perempuan	12:50 pm	SK Taman Ria
G2	Lelaki	12:58 pm	SK Taman Ria
G3	Perempuan	2:12 pm	SK Guar Lobak
G4	Perempuan	2:10 pm	SK Dataran Muda
G5	Perempuan	12:53 pm	SK Darul Aman
G6	Perempuan	2:34 pm	SK Taman Ria
G7	Perempuan	1:32 pm	SK Tanjong Malim
G8	Perempuan	1:53 pm	SK Tanjong Malim
G9	Perempuan	1:26 pm	SK Permatang Tok Dik
G10	Perempuan	12:22 pm	SK Merbau Pulas
G11	Perempuan	1:31 pm	SK Sungai Seluang
G12	Lelaki	12:38 pm	SK Sungai Karang
G13	Perempuan	1:00 pm	SK Sungai Karang
G14	Perempuan	1:07 pm	SK Taman Mahsuri
G15	Perempuan	1:33 pm	SK Taman Mahsuri
G16	Perempuan	12:00 pm	SK Bandar Mersing
G17	Perempuan	12:23 pm	SK Bandar Mersing

Setelah sesi temu bual berakhir, pengkaji mengucapkan terima kasih kepada responden dan memberikan cenderahati sebagai tanda penghargaan. Seterusnya, data temu bual ditranskripsi terlebih dahulu sebelum dikembalikan semula kepada responden untuk disemak dan disahkan keaslian serta ketepatan maklumat (Rujuk lampiran). Langkah berikutnya adalah menganalisis transkrip temu bual menerusi ATLAST.ti versi 6.2 dan mendraf modul berdasarkan sorotan literatur dan kod-kod hasil analisis tematik terhadap data temu bual. Dalam masa yang sama, pengkaji menghubungi beberapa Guru Besar di sekolah-sekolah yang tersenarai dalam perancangan kajian dan memaklumkan mengenai tarikh kunjungan pengkaji, tujuan kajian, anggaran tempoh pelaksanaan kajian,

sampel dan guru-guru yang bakal terlibat dalam penyelidikan. Selain itu, pengkaji turut mendraf surat lantikan melalui Fakulti Seni Kreatif, Universiti Malaya untuk melantik individu yang berkelayakan sebagai pakar penilai modul dan instrumen. Setelah surat-surat rasmi lantikan pakar siap, maka pengkaji menyerahkan surat-surat tersebut berserta borang soal selidik kesahan kandungan modul dan instrumen dengan skala likert lima mata kepada pakar-pakar yang telah dilantik menerusi email, pos, berjumpa sendiri di lokasi pakar bertugas dan ada juga yang dihantar terus ke rumah. Borang yang telah lengkap diisi dikembalikan semula kepada pengkaji menerusi medium yang sama semasa ia dihantar. Seterusnya, modul dibaiki berdasarkan komen-komen yang diberikan oleh panel pakar sebelum ia diimplementasi dalam kajian rintis dan dinilai daripada aspek kebolehpercayaan menerusi analisis Alfa Cronbach. Langkah seterusnya adalah memurnikan modul sekali lagi sebelum ianya diaplikasikan dalam kajian sebenar.

10 Jun 2019. Perjalanan ke Johor dari tanah tumpah kelahiran iaitu negeri Jelapang Padi dengan menaiki bas ekspres memakan masa selama 10 jam. Penat. Sungguh penat. Namun, rasa penat itu mesti dilupakan dan dibuang jauh-jauh kerana ada misi serta tanggungjawab berat yang harus dilunaskan. Sebaik sahaja tiba di terminal bas Mersing pada jam 8.30 pagi, pengkaji sepiantas kilat telah menahan taksi untuk ke bilik penginapan berpandukan *landmark* utama yang dirujuk iaitu pejabat pos Mersing agar lekas sampai tanpa sesat. Premis-premis lain yang terletak berhampiran bilik penginapan itu adalah Pasar Raya 99 Speedmart, 7-Eleven, Restoran Syed Ali, Eco-Shop dan lain-lain. Sejurus turun dari taksi, pengkaji mendapatkan kunci daripada penyewa dan menjelaskan bayaran deposit RM300 serta sewa bulan pertama sebanyak RM300. Dua bagasi di tarik. Satu persatu anak tangga didaki. Nafas kencang. Langkah terhenti apabila sampai di tingkat pertama. Tercungap. Kekuatan dihimpun untuk kembali mendaki. Sampai tingkat dua. Berhenti lagi. Lelah. *Come on*, sikit lagi! Akhirnya, tiba jua di tingkat tiga. Daun pintu dikuak. Kelihatan katil bersaiz *queen*, tilam dan almari bermaterial kain yang

usang di suatu penjuru bilik. Mujur, bilik berlantai simen yang dicat hijau, bertingkap dan berkipas siling itu telah ditempah awal iaitu sebulan sebelum kedatangan pengkaji ke Mersing. Meskipun tiada televisyen, peti sejuk, sofa, cermin, tikar getah, permaidani berbulu tebal, penghawa dingin, apatah lagi bantal empuk, namun menyedari hakikat bahawa tujuan utama kunjungan pengkaji ke Mersing bukanlah untuk melancong, bersuka ria, jalan-jalan atau makan angin, maka pengkaji tidak begitu 'ambil pusing' mengenai keadaan bilik sewa yang serba-serbi tidak lengkap. Tanpa berlengah, pengkaji membersihkan diri, mandi dan mengenakan pakaian formal lantas bergegas ke Sekolah Kebangsaan Bandar Mersing yang terletak di Jalan Aminah dengan jarak kira-kira 800 meter dari lokasi bilik sewa terbabit.

Kedatangan pengkaji disambut baik oleh Guru Besar dan staf-staf pentadbiran sekolah. Setelah bersuai kenal, beramah-mesra dan bercerita panjang, pengkaji seterusnya bertemu dengan guru-guru prasekolah dan pembantu murid yang sedang menanti pengkaji di bilik darjah. Banyak perkara penting yang dibincangkan seperti jadual pengajaran, sumber bahan pengajaran dan ruang yang boleh digunakan. Dalam perbincangan itu, guru-guru prasekolah dengan sukacitanya menawarkan bilik komputer yang selesa, luas dan lengkap dengan penghawa dingin serta papan putih untuk dijadikan ruang utama bagi menjalankan ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan manakala kelas sedia ada dikhaskan untuk implementasi aktiviti-aktiviti Modul PEERS-DK. Walau bagaimanapun, beberapa ruang lain seperti perpustakaan, surau, kantin, bilik mesyuarat dan tempat makan khas kanak-kanak prasekolah turut disenaraikan sebagai ruang alternatif seandainya bilik komputer itu terpaksa dikosongkan bagi memberi laluan kepada program dan aktiviti lain anjuran pihak sekolah.

Sebelum Modul PEERS-DK diimplementasi dalam pengajaran PEERS, pengkaji bersama-sama guru-guru prasekolah sebulat suara telah bersetuju untuk membuat

perjumpaan dengan ibu bapa pada keesokan harinya bagi memberikan taklimat berhubung proses kajian, tujuan kajian, prosedur penglibatan anak-anak dalam ujian-ujian yang dikendalikan, manfaat kajian kepada anak-anak, kerahsiaan, penarikan diri dan kepentingan mengisi borang Kesediaan Termaklum Ibu Bapa/Penjaga. Pengkaji turut memohon kerjasama daripada para waris agar tidak memberikan anak jagaan masing-masing apa jua bahan berkaitan pencabulan seksual sama ada dalam bentuk video, audio mahupun gambar. Perjumpaan bersama waris pada jam 12.30 tengah hari iaitu setelah tamat waktu persekolahan berjalan dengan sangat lancar seperti yang telah dirancang.

Pada hari ke tiga di sekolah tersebut, pengkaji menjalankan TOT (*Training of Trainer*) selama empat hari bersama guru prasekolah yang akan mengendalikan Modul PEERS-DK. Dalam TOT tersebut, selain menerangkan kepada guru bagaimana Modul PEERS-DK digunakan, pengkaji turut mendemonstrasikan aktiviti-aktiviti bagi semua sesi. Kerjasama guru prasekolah dan pembantu murid yang tidak berbelah bahagi sepanjang TOT berlangsung telah melicinkan segala gerak kerja yang dirancang. Sebelum eksperimen dimulakan, ujian pra ditadbir terlebih dahulu. Setelah modul selesai diimplementasi, ujian pasca pula dilaksanakan disusuli ujian pasca lanjutan selang sebulan kemudian. Kanak-kanak prasekolah yang mencatatkan skor tinggi dalam ujian pasca bagi kumpulan eksperimen telah dikenal pasti dan ibu-ibu mereka dihubungi bertujuan mendapatkan maklum balas berkenaan bagaimana pengetahuan dan kemahiran preventif yang telah dipelajari menerusi Modul PEERS-DK memberi impak terhadap kehidupan mereka. Transkripsi maklum balas diserahkan kepada ibu-ibu sebagai pengesahan bahawa tiada maklumat yang dipinda, diedit, dipadam atau ditambah sewenang-wenangnya. Sebelum kajian lapangan berakhir, kumpulan kawalan turut diberi peluang merasai keseronokan mempelajari PEERS menerusi aktiviti-aktiviti dalam Modul PEERS-DK. Perincian keberadaan pengkaji di lapangan kajian sebenar bagi melengkapkan fasa ke tiga kajian boleh dirujuk dalam jadual-jadual di bawah.

Jadual 3.8: Pelaksanaan kajian sebenar bermula hari pertama hingga hari ke 29

Turutan & Bilangan Hari	Catatan
1 (1 hari)	<ul style="list-style-type: none">• Tiba di Mersing.• Berjumpa Guru Besar dan guru-guru prasekolah.• Berbincang tentang jadual, ruang ujian pra, ujian pasca, ujian pasca lanjutan dan implementasi Modul PEERS-DK.
2 (1 hari)	<ul style="list-style-type: none">• Taklimat kepada ibu bapa berhubung tujuan kajian, prosedur kajian, manfaat kajian, borang kesediaan termaklum dan jaminan kerahsiaan.
3 - 6 (4 hari)	<ul style="list-style-type: none">• TOT
7 (1 hari)	<ul style="list-style-type: none">• Mengemaskini dan mempersiapkan label peserta kajian serta bahan sumber pembelajaran yang diperlukan.• Memilih peserta kajian secara rawak mudah mengikut kelas.
8 - 21 (14 hari)	<ul style="list-style-type: none">• Ujian pra.
22 - 25 (4 hari)	<ul style="list-style-type: none">• Sesi pengajaran PEERS bagi kumpulan kawalan.
26 - 29 (4 hari)	<ul style="list-style-type: none">• Sesi pengajaran PEERS bagi kumpulan rawatan.• Mendapatkan maklum balas kanak-kanak prasekolah.• Mendapatkan maklum balas guru prasekolah.

Jadual 3.9: Pelaksanaan kajian sebenar bermula hari ke 26 hingga hari ke 100

Turutan & Bilangan Hari	Catatan	Turutan & Bilangan Hari	Catatan
26 - 55 (30 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Tempoh menunggu kumpulan kawalan. 	30 - 59 (30 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Tempoh menunggu kumpulan rawatan.
56 - 62 (7 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Ujian pasca kumpulan kawalan. 	60 - 66 (7 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Ujian pasca kumpulan rawatan.
63 - 92 (30 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Tempoh menunggu kumpulan kawalan. 	67 - 96 (30 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Tempoh menunggu kumpulan rawatan.
93 - 99 (7 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Ujian pasca lanjutan kumpulan kawalan. 	97 - 103 (7 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Ujian pasca lanjutan kumpulan rawatan.

Jadual 3.10: Pelaksanaan kajian sebenar bermula hari ke 101 hingga hari ke 120

Turutan & Bilangan Hari	Catatan
104 - 108 (5 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Menganalisis perbezaan min skor ujian pra dan ujian pasca antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.
109 (1 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Menghubungi ibu-ibu bagi mengatur pertemuan untuk mendapatkan maklum balas.
110 - 113 (4 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Mengumpulkan data maklum balas ibu-ibu.
114 - 119 (6 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Mentranskripsi dapatan maklum balas ibu-ibu dan guru.
120 (1 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Menyerahkan satu salinan transkripsi maklum balas kepada ibu-ibu dan guru prasekolah.
121 - 122 (2 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Sesi pengajaran PEERS bagi kumpulan kawalan menerusi Modul PEERS-DK. Mengemas barang-barang.
123 (1 hari)	<ul style="list-style-type: none"> Menghadihkan cenderamata sebagai tanda ingatan kepada Guru Besar, guru-guru dan kanak-kanak prasekolah. Berangkat pulang.

3.6 Rumusan

Ringkasnya, kajian yang terdiri daripada tiga fasa ini menggunakan reka bentuk eksperimen kuasi bagi menguji keberkesanan Modul PEERS-DK di mana pengkaji memilih instrumen kajian yang bersesuaian untuk pengumpulan data mengikut setiap fasa kajian. Selain itu, penentuan populasi dan pensampelan iaitu kanak-kanak prasekolah yang sememangnya relevan dengan objektif kajian turut menemukan pengkaji dengan pihak-pihak yang menjadi tonggak dalam bidang yang diteroka seperti Jabatan Kebudayaan dan Kesenian Negara, Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri, Pejabat Pendidikan Daerah serta sekolah. Secara keseluruhannya, dapatlah dikatakan bahawa metodologi yang tepat dan jelas akan menghala kepada pembentukan kajian yang mapan serta berkualiti sekali gus membenihkan dapatan yang sahih, jitu dan bermakna sepertimana dirungkaikan dalam bab berikutnya.

BAB 4: DAPATAN KAJIAN DAN ANALISIS

4.1 Pengenalan

Bab ini membincangkan tentang dapatan kajian dan hasil analisis data bagi ke tiga-tiga fasa kajian. Analisis data dimulakan dengan data kualitatif dalam fasa analisis keperluan, diikuti analisis terhadap data kuantitatif dan data kualitatif dalam fasa ke dua iaitu fasa rekaan dan pembinaan modul dan seterusnya data kuantitatif dan data kualitatif dalam fasa ke tiga iaitu fasa implementasi dan keberkesanan modul.

4.2 Analisa Data Fasa Analisis Keperluan

Data bagi fasa analisis keperluan diperoleh menerusi kaedah temu bual. Justeru, dapatan tersebut adalah sepenuhnya bersandar kepada perspektif responden. Analisis tematik menerusi perisian ATLAST.ti versi 6.2 dilaksanakan bagi melakukan pengkodan deduktif dan mencungkil sub-sub tema. Sub-sub tema yang terhasil dan perletakannya di bawah tema-tema utama telah disemak oleh pakar A, C, D, E, F, G, H, I dan L menerusi Borang Pengesahan Kod Temu Bual. Semua pakar menandakan ruangan 'benar tanpa pepadaman' sebagai pengesahan formal bahawa tema-tema tersebut dipersetujui tepat dan betul. Menurut Marohaini (2016) yang mengangkat pakar-pakar sebagai panel hakim, beliau menerangkan bahawa panel hakim yang terdiri daripada sekurang-kurangnya dua penilai diperlukan untuk menyemak tema-tema dalam menentukan kebolehpercayaan dapatan kajian kualitatif. Dalam hal ini, kebolehpercayaan data temu bual dicapai apabila tema sama yang diperoleh berulang kali dipersetujui oleh barisan panel hakim.

4.2.1 Latar Belakang Responden

Seramai 17 guru prasekolah yang ditemu bual telah dikodkan sebagai G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G14, G15, G16 dan G17 dimana G merupakan singkatan kepada perkataan 'guru' manakala nombor-nombor yang digunakan merujuk kepada giliran temu bual iaitu G1 adalah responden pertama, diikuti G2, G3, G4, G5 dan seterusnya. Dalam hal ini, Yuslina, Bhasah dan Fariza (2018) menjelaskan bahawa nama responden tidak perlu dinyatakan dalam kajian. Justeru, kod-kod tersebut berperanan penting dalam menjamin kerahsiaan data dengan cara menyembunyikan identiti responden daripada diketahui umum di mana maklumat peribadi responden hanya dapat diakses oleh pengkaji sahaja. Bagi fasa analisis keperluan, bilangan guru perempuan yang terlibat dalam temu bual adalah 15 orang (88%) iaitu lebihramai berbanding guru lelaki yang berjumlah dua orang (11%) sahaja. Semua guru terdiri daripada kaum Melayu (100%), beragama Islam (100%), warganegara Malaysia (100%), telah pun berkahwin (100%), bertutur dalam Bahasa Melayu (100%), fasih bertutur dalam Bahasa Inggeris (5%), sedang mengajar di sekolah kebangsaan luar bandar (82%) dan selebihnya sedang mengajar di bandar. Sepuluh guru (59%) didapati telah mengajar selama lebih 16 tahun, tiga guru (17%) mempunyai pengalaman mengajar di prasekolah selama 14 hingga 15 tahun, seorang guru (6%) telah menjadi warga pendidik selama 12 hingga 13 tahun, seorang guru (6%) telah menjangkau 10 hingga 11 tahun perkhidmatan dalam bidang perguruan, seorang guru (6%) telah bertugas selama lapan hingga sembilan tahun sebagai guru prasekolah dan seorang guru (6%) telah berkhidmat di prasekolah selama enam hingga tujuh tahun. Majoriti guru (94%) menjelaskan bahawa mereka memilih kerjaya pendidik atas faktor minat dan cita-cita. Hanya seorang guru (6%) memilih untuk bergelar cikgu atas dorongan ahli keluarga iaitu bapa.

4.2.2 Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 1): Apakah kekangan yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?

4.2.2.1 Topik Mencabar

Hasil temu bual mendedahkan bahawa kebanyakan guru menyifatkan standard pembelajaran Mengetahui Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan adalah topik yang paling mencabar untuk diajar kepada kanak-kanak prasekolah memandangkan ia merupakan mukadimah untuk memperkenalkan kanak-kanak prasekolah dengan istilah-istilah anggota seksual secara tepat. Hal ini di dinyatakan oleh G8 seperti berikut:

“Bagi pendapat saya, yang paling mencabar ketika mengajar PEERS kepada kanak-kanak prasekolah ni adalah sewaktu pengenalan tentang panggilan alat sulit...” (G8/LD-h/33-37).

G7 menekankan hal yang sama iaitu:

“Yang mencabar. Memperkenalkan panggilan yang sesuai untuk bahagian sulit mereka...” (G7/LD-g/26).

Reaksi serupa turut diterima daripada G14 menerusi kenyataan yang berbunyi:

“Standard yang paling mencabar ialah bahagian... bahagian apa ye? Dia ada bahagian memperkenalkan seksualiti tu ok, err... yang tu mungkinlah mungkin bagi guru yang baru dia rasa macam awkward untuk mengeluarkan istilah-istilah yang digunakan, kan...” (G14/LD-n/30-32).

G3 berpendapat bahawa:

“Yang bahagian-bahagian sulit (Ketawa). Kalau nak sebut nanti depa kata cikgu mencarut, kan? Tapi kadang-kadang kita kena sebut...” (G3/LD-c/39-40).

G17 bersetuju dengan pendapat berkenaan:

“Aaa... nak mengajar tentang alat reproduktif wanita lelaki tu, kan. Tu yang mencabar...” (G17/LD-q/43).

Pendapat tersebut turut diakui oleh G1:

“Dalam PEERS... err... Pada saya err... perkataan-perkataan yang digunakan, macam apa tu...” (G1/LD-a/79).

G5 memberikan maklum balas yang serupa, ringkas dan padat:

“Err... alat sulit...” (G5/LD-e/46).

Pendedahan G12 mengesahkan bahawa standard pembelajaran Mengetahui Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan sememangnya rumit untuk diajar:

“...Yang satu lagi yang susah nak sebut, kita nak sebut anggota kemaluan lelaki dan perempuan...” (G12/LD-l/137-138).

G4 menyatakan bahawa semua tajuk dalam silibus PEERS adalah mencabar:

“Rasa, kesemuanya mencabar jugak la...” (G4/LD-d/32).

G2 menghuraikan bahawa beliau berhadapan dengan kesukaran untuk mengajar kanak-kanak prasekolah tentang ancaman bahaya yang terdapat di mana-mana terutamanya di persekitaran kanak-kanak prasekolah itu sendiri. Menurut beliau:

“Macam mana nak bagi murid memahami... aaa... sebab murid tak tau situasi yang sebenar akan berlaku. So, murid tak tau dia nak aaa... macam mana nak masa diorang di... di... apa... masa semasa kejadian sebenar berlaku. Situasi sebenar yang berlaku dan perlu dijelaskan oleh saya. Contohnya semasa pulang dari sekolah, murid-murid terlalu terdedah kepada bahaya. Keselamatan diri, keselamatan aaa... orang... orang-orang jahat. Macam mana kita nak, nak... nak terangkan kepada diorang...” (G2/LD-b/31-36).

G14 mendedahkan bahawa kemahiran berkata ‘tidak’ iaitu salah satu kemahiran preventif pencabulan seksual secara lisan merupakan aspek yang sukar diajar kepada kanak-kanak prasekolah:

“Dia kalau yang macam nak rasa susah sikit macam mana kita nak emm terapkan pada anak-anak ni macam mana diorang untuk kata no pada sesuatu untuk defend diri diorang terhadap untuk penolakan untuk yang sentuhan-sentuhan yang tidak selamat tulah...” (G14/LD-n/34-37).

Dalam hal ini, G5 berpendapat bahawa kanak-kanak prasekolah adalah naif:

“...diorang tak tau apa yang berlaku kat diorang. Bila kena kat err... kepada murid-murid ni dia tak tau macam mana, apa yang perlu diorang buat...” (G5/LD-e/18-20).

G12 turut mengulas perkara yang sama:

“...anak-anak prasekolah ni dah la tak tau apa. Tak reti apa. Dia anggap semua orang baik. Tapi sebenarnya sebaliknya. Dia rasa ayah dia baik, tok wan dia baik, abang dia baik, pakcik dia baik, semua baik. Jadi dia tak tau kata benda ni terutamanya budak-budak yang umur prasekolahlah. Empat hingga enam tahun ni. Sebab bagi dia, orang yang dekat dengan dia boleh aaa... apa ni boleh jaga dia tapi dia tak tau sebaliknya...” (G12/LD-l/28-32).

Begitu juga dengan G13, beliau menjelaskan bahawa:

“...dia tak tau apa benda yang dia buat tu suatu benda yang bahaya, yang macam dari segi pergaulan macam mana dia nak jaga diri dia...” (G13/LD-m/23-24).

Kenyataan tersebut dilihat selari dengan pandangan G9:

“...macam anak-anak kecil lagilah mereka tak faham... Kita nak terangkan pada mereka. Anak-anak ni tak boleh fikir jauh. Kan, anak-anak tak boleh fikir jauh...” (G9/LD-i/173-178).

Pandangan tersebut mempunyai perkaitan dengan kenyataan G4:

“...kita nak turun aras sekolah rendah, enam, enam tahun tu. Nak bagi depa paham konsep sebab kadang-kadang budak ni di... di masyarakat macam lain. Di rumah macam lain. Dan bila mai ke

sekolah kita nak terang macam lain untuk membuatkan depa paham tu, ambik masa jugak la...” (G4/LD-d/32-35).

Dalam hal ini, kanak-kanak prasekolah didapati telah pun mendapat pendedahan awal mengenai PEERS di rumah sebelum memasuki alam persekolahan di mana mereka diperkenalkan dan dibiasakan dengan istilah-istilah yang rencam berkenaan bahagian anggota seksual manusia sepertimana kenyataan G8 iaitu:

“Di kalangan kanak-kanak prasekolah ni, di rumah mereka telah didedahkan dengan panggilan yang pelbagai. Contoh kalau lelaki bebird, pisang la dan sebagainya. Perempuan pun bunga, flower dan sebaliknya. Jadi bila kita dedahkan macam err... sebutan yang betul, mereka agak terpinga-pinga...” (G8/LD-h/34-37).

Keadaan yang sama digambarkan oleh G10:

“Ni la, kira... apa... Anggota sulit laki pompuan, kan. Jadi bila kita sebut sebab kebanyakan waris dekat rumah dia sebut benda lain. Jadi mai sekolah budak-budak masih lagi benda yang sama, kan...” (G10/LD-j/57-58).

G4 turut mengulas perkara yang serupa:

“...dari segi alat sulit, kadang-kadang di rumah sebut macam lain, tapi kita kena prepare, sediakan budak tu, murid tu dengan bahasa yang standard...” (G4/LD-d/73-75).

G8 mendedahkan:

“...murid-murid ni pendedahan dia mengenai sentuhan selamat dan tak selamat ni di rumah berbeza. Termasuklah dengan panggilan-panggilan alat sulit mereka...” (G8/LD-h/19-20).

G1 berpendapat:

“...dia hanya gunakan biasa kat kampung-kampung dia guna perkataan-perkataan dia la, kan...” (G1/LD-a/81-82).

G8 sekali lagi membongkar realiti yang berlaku pada masa kini:

“...kalau kita cakap buah dada contohnya, dia tak tau buah dada sebab ada yang panggil buah susu. Ada yang panggil lain, macam-macam...” (G8/LD-h/124-126).

G13 menambah bahawa istilah-istilah standard bagi anggota seksual yang diperkenalkan menerusi DSKP seolah-olah begitu janggal di halwa telinga kanak-kanak prasekolah:

“...tulah macam budak-budak pra ni dia terutama di kawasan kampung, dia macam kita bila kita sebut alat sulit tu dalam bahasa yang betul, dia kira macam sesuatu yang aneh, yang pelik, yang dia tak pernah dengar, kan? Sebab mungkin di rumah dia sebutan dia lain...” (G13/LD-m/37-39).

4.2.2.2 Guru Malu

G9 menerangkan bahawa pengajaran tentang nama-nama anggota seksual dengan istilah yang betul menjadi rumit apabila faktor psikologi iaitu perasaan malu mendominasi guru. Beliau berkata:

“Bahagian yang err... seksualiti nilah yang agak sukar sebab kita, cikgu pun agak malu nak menyebutnya. Jadi err... kita nak menyebut pada peringkat awal tu, kita suruh mereka beri attention. Apa yang nak disampaikan jangan ketawa, kita kena ingatkan. Bahagian situlah yang agak sulit sikitlah...” (G9/LD-i/36-39).

G13 berterus-terang:

“Tulah yang bila kita nak sebut alat sulit tu, kita nak cakap kat dia alat sulit tu nama ni haa... yang perempuan nama faraj, yang lelaki nama zakar. Kita kadang-kadang kita sendiri pun nak sebut satu... mungkin kita budaya orang Melayu, kita yang tak didedahkan dari kecil, kan haa...” (G13/LD-m/99-101).

G17 dengan nada berseloroh berkata:

“...kita pun segan jugak, kan. Nak sebut-sebut tu, kan...” (G17/LD-q/43-44).

4.2.2.3 Guru Bimbang

Selain malu, guru juga berdepan dengan perasaan bimbang:

“Jadi kita nak terang nak bagi anak-anak tu faham dan mereka

bukan cakap, cakap main-main macam tu dan di rumah pun takut nanti dia akan bagi cerita kat waris. Kita cerita benda tu, nanti dia akan cerita benda yang lain pulak kat waris, kata kita cakap benda yang ni yang tak elok apa semua, kan...” (G10/LD-j/59-62).

G13 turut menyatakan kekhawatiran yang melanda guru prasekolah:

“Cikgu ni nak sampai dekat dia alat sulit tu kita takut disalahtafsir. Macam bila dia balik, dia kata cikgu cakap lucah aaa... yang tu yang kita takut sangat...” (G13/LD-m/41-43).

Berdasarkan kenyataan-kenyataan di atas, maka dapatlah dikatakan bahawa meskipun tiada bantahan daripada ibu bapa berkenaan pelaksanaan PEERS di prasekolah, namun guru-guru tetap diburu kebimbangan sekiranya kanak-kanak menyampaikan informasi yang tidak tepat kepada waris masing-masing sehingga mengundang kekeliruan dan salah faham terhadap pihak sekolah.

4.2.2.4 Kanak-Kanak Prasekolah Malu

Kanak-kanak prasekolah dilihat malu apabila diajar berkenaan anggota seksual.

Keadaan ini didedahkan oleh G4 seperti berikut:

“Bila kita sebut benda yang secara betul, ha depa gelak dan malu nak sebut...” (G4/LD-d/159-160).

Isu yang sama dihadapi oleh G1:

“Bila masuk kepada err... apa ni... kita punya standard tu. Dia punya apa... perkataan tu lebih spesifik. Jadi kadang-kadang depa

malu nak sebut...” (G1/LD-a/82-83).

G6 menyatakan:

“Err... bahagian yang apa... badan. Maksud dia apa... bahagian apa ni, nama-nama, nama-nama pada tubuh badan sebabkadang-kadang murid-murid pun rasa malu, kan...” (G6/LD-f/33-34).

G12 mengiakan:

*“...yang paling susah err... budak malu ja. Budak malu...”
(G12/LD-l/127-128).*

4.2.2.5 Tingkah Laku Disruptif Kanak-Kanak Prasekolah

Tingkah laku disruptif merujuk kepada perlakuan kanak-kanak prasekolah yang mengganggu sesi pengajaran dan pembelajaran PEERS seperti tidak mengikut arahan guru, menjerit, menangis, memukul kawan, berlari-lari di dalam kelas tanpa sebab dan enggan mengikuti aktiviti pembelajaran dengan mendiamkan diri sehingga membantutkan kelancaran proses PdPC PEERS. Menurut G1:

*“...kalau yang jenis, yang jenis diam tu biasanya dia akan duduk ja. Dia takkan kacau orang. Dia akan duduk, dia akan tengok ja...”
(G1/LD-a/203-204).*

G1 seterusnya menyatakan:

“...ada yang suka main kejaq-kejaq dalam kelas, kan. Kadang-kadang kita panggil pun dia buat tak tau...” (G1/LD-a/195-196).

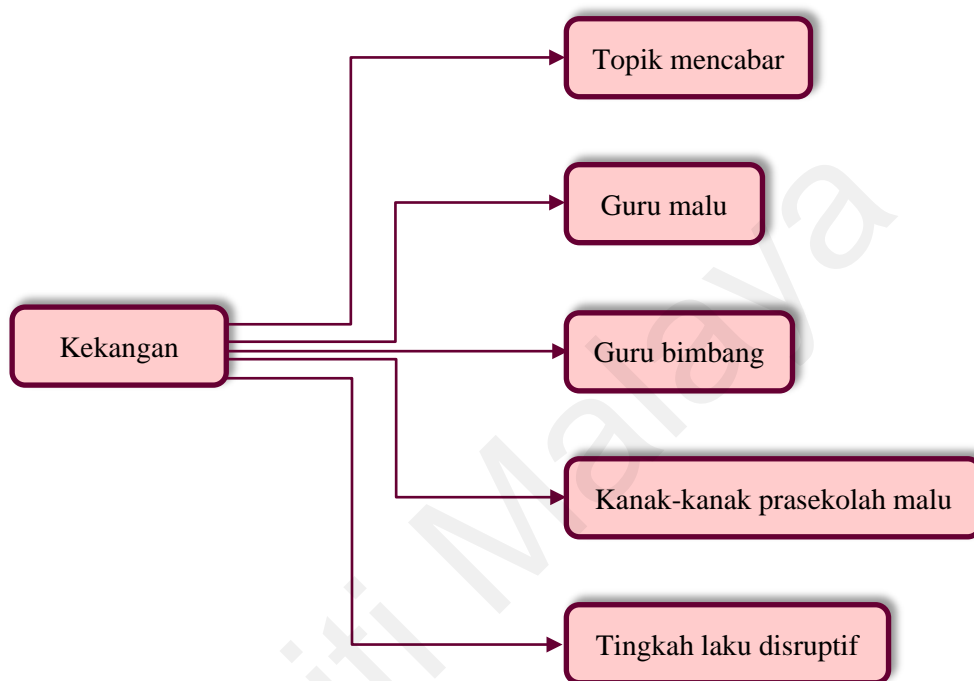
G12 mencadangkan penyelesaian bagi menangani isu tersebut:

“...kalau kita buat aktiviti pun, apa saja tu kita panggil nama dia. Sebenarnya kita panggil nama dia sebab kita tengok dia duduk tak diam tapi sebenarnya kalau contoh kita bercerita, kan. Contoh bercerita. Ok, Sang Kancil dia berjalan-jalan, jalan. Firash ohhh... tiba-tiba belakang Firash tu ada Sang Kancil. Sebenarnya kita nak panggil dia. Kita bukan nak panggil dia sebab Sang Kancil tu. Dia duduk tak diam. Jadi cikgu memang kena kreatiflah. Ok sikit-sikit, lama sikit tiba-tiba terjatuh dalam lubang... Firash! Terkejutnya dia. Firash nampak dak tadi kat lubang? Lepas tu, tu dia cari. Jadi memang senang nak handle...” (G12/LD-1/291-298).

G12 menghuraikan dengan lebih terperinci bagaimana beliau mengawal kebisingan dan kenakalan kanak-kanak prasekolah semasa pengajaran dan pembelajaran PEERS berlangsung:

“Kita berlakon la. Cikgu memang seorang pelakon yang cukup baiklah. Memang kena berlakon. Hari ni... I’m not very well haa... dia kata cikgu tak sihat. Jadi cikgu tak boleh bising hari ni. Hari ni cikgu kene cakap pelan-pelan dan hari tu satu hari la cikgu sakit. Cikgu tak sakit pun cikgu memang kena berlakon. Hari cikgu ceria, cikgu seronok, ha memang kena berlakon. Dan cikgu yang berkarisma, kan... cikgu memanglah jangan dok malu jangan dok apa, memang kena berlakon. Kalau tidak, memang susah nak control...” (G12/LD-1/302-308).

Dengan ini, jelaslah bahawa terdapat lima faktor yang menjadi kekangan kepada guru prasekolah untuk mengajar PEERS iaitu topik mencabar, guru malu, guru bimbang, kanak-kanak prasekolah malu dan tingkah laku disruptif kanak-kanak prasekolah sebagaimana diringkaskan dalam Rajah 4.1.



Rajah 4.1: Kekangan yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS

4.2.3 Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 1): Apakah faktor yang mendorong kanak-kanak prasekolah fokus dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?

Lumrahnya, daya fokus kanak-kanak berumur lima dan enam tahun adalah masih lemah. Dalam hal ini, kanak-kanak tidak dapat bertahan lama dengan duduk secara statik di tempat yang sama untuk mempelajari sesuatu perkara dalam tempoh yang panjang. Hal ini ditekankan oleh G2 menerusi kenyataan berikut:

“Diorang tak... tak... dua tiga minit diorang tak boleh stay satu tempat...” (G2/LD-b/112-113).

4.2.3.1 Kaedah Pengajaran yang Menarik

Justeru, faktor-faktor yang mendorong kanak-kanak prasekolah untuk lebih fokus dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS telah dikenal pasti menerusi analisis tematik terhadap transkrip temu bual. Dalam hal ini, penggunaan kaedah pengajaran yang bersesuaian didapati berupaya mempengaruhi daya tumpu dan motivasi kanak-kanak prasekolah (Loy, Gan Eng dan Marina, 2020). Justeru, kaedah pengajaran yang dipilih mestilah menarik kerana ia ibarat umpan yang mampu memancing minat kanak-kanak sekali gus meningkatkan kefahaman mereka terhadap intipati PEERS. Perkara ini diterangkan oleh G1 seperti berikut:

“Jadi bila menarik, dia akan lebih tumpulah, lebih fahamlah apa yang kita sampaikan...” (G1/LD-a/74-75).

Dalam hal ini, G17 menegaskan bahawa para guru mestilah mempelbagaikan aktiviti pengajaran dan pembelajaran PEERS:

“Biasa kita kena buat aktiviti menariklah, jangan aktiviti sama daripada pagi sampai petang ke tengah hari. Memanglah boring, kan...” (G17/LD-q/109-110).

4.2.3.2 Kaedah Pengajaran yang Menyeronokkan

Pemilihan kaedah pengajaran yang sesuai semestinya akan membantu kelancaran proses pengajaran dan pembelajaran PEERS. Dalam hal ini, kaedah pengajaran yang diaplikasikan haruslah memiliki ciri utama iaitu ‘menyeronokkan’. Antara petanda yang dapat dilihat dalam mengenal pasti sesuatu kaedah pengajaran itu boleh menimbulkan keseronokan adalah

berdasarkan perlakuan kanak-kanak prasekolah semasa mengikuti aktiviti pengajaran dan pembelajaran iaitu:

“Murid sangat seronok. Diorang akan berebut-rebut berlari-lari...”

(G8/LD-h/82).

Di samping itu, tindak balas spontan kanak-kanak prasekolah secara positif terhadap situasi yang mereka lihat dan hadapi juga menunjukkan bahawa aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang dikendalikan adalah menyeronokkan. Contoh paling ketara dapat dibuktikan berdasarkan kenyataan berikut:

“...kita buat lakonan, lakonan memang cukup berkesan di mana aaa... waktu kita buat aktiviti yang lakonan kata kalau orang jahat nak mai tangkap tu memang kita buat, memang kita nampak reaksi macam mana kawan-kawan nak selamatkan kawan dia. Dia tumbuk betoi orang jahat tu, dia tendang. Cikgu la yang jadi orang jahatnya. Cikgu la kena tendangnya dan saya suka sangat sebab apa, budak paham...” (G12/LD-l/277-282).

4.2.3.3 Aktiviti yang Disukai Kanak-Kanak Prasekolah

Aktiviti yang dikendalikan sebaiknya disukai oleh kanak-kanak prasekolah memandangkan faktor tersebut secara tidak langsung akan merangsang penglibatan aktif mereka dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS. Keadaan ini terbukti apabila kanak-kanak dengan sendiri dan rela hatinya akan sama-sama melakukan aktiviti yang sedang berjalan. Hal ini bererti, guru tidak perlu ‘mengerah tenaga’ mahupun mencari akal untuk memaksa mereka agar turut sama terlibat dalam sesi pengajaran dan pembelajaran memandangkan aktiviti

yang disukai itu seolah-olah magnet yang secara automatik akan menarik kanak-kanak prasekolah untuk turut sama masuk ke dalam ruang, suasana dan pengalaman yang dicipta oleh guru. Justeru, G1 sememangnya mengutamakan aktiviti yang digemari kanak-kanak sebagaimana dijelaskan dalam kenyataan di bawah:

“...kita akan bagi dia buat apa yang dia suka dulu...” (G1/LD-a/173).

(a) Pergerakan

Analisis lanjut ke atas data temu bual mendedahkan bahawa kanak-kanak prasekolah menyukai aktiviti yang memerlukan mereka menggerakkan tubuh badan. Menurut G1:

“Depa suka yang, yang lebih melibatkan apa... pergerakan. Pergerakan fizikal dan mentallah...” (G1/LD-a/395-396).

G2 memaklumkan bahawa:

“Bergeraklah. Benda yang banyak bergerak... Dia suka bergerak...” (G2/LD-b/112-113).

G16 berpendapat bahawa:

“...buat gerakan anggota badan... macam tepuk tangan, gerakan la murid-murid suka. Kita buat gerakan...” (G16/LD-p/76-77).

G2 turut menyatakan hal yang sama:

“Fizikal boleh... kalau untuk PEERS la, kan macam cara nak bertindak macam... macam mana nak nak nak menghalang orang daripada mengganggu kita. Orang jahatlah...” (G2/LD-b/105-106).

(b) Bercerita

Di samping itu, kanak-kanak prasekolah juga menyukai aktiviti yang mengandungi cerita. Keadaan ini diterangkan oleh G3 seperti berikut:

“... yang cerita-cerita tu depa suka la. Macam Upin Ipin tulah saya kata. Ha yang tu depa suka la...” (G3/LD-c/276-277).

Meski bicara G17 agak gugup, namun kata-katanya amat bermakna:

“Melalui aaa... teknik nilah aaa... yang saya cerita tadi, kan. Aaa... macam bercerita...” (G17/LD-q/83).

(c) Berlakon

G12 menghuraikan:

“...anak-anak suka tengok drama. Dalam drama banyak. Tak dak masalah. Jadi benda ni bila kita sebut saja macam tu, kan. Aaa... kami tengok cikgu dalam TV. Orang tu pakai serban terutamanya cerita NUR. Budak-budak tengok cerita NUR macam mana ustaz apa tu? Hamidi, Ustaz Hamidi tu, kan...” (G12/LD-l/510-513).

G11 mendedahkan:

“...yang tu kita boleh buat lakonan. Lakonan sebab budak kalau buat berlakon ni memang depa cukup suka, kan...” (G11/LD-k/141-142).

(d) Bermain

G5 memberikan buah fikiran yang ringkas apabila disoal mengenai aktiviti yang paling disukai kanak-kanak prasekolah. Jawapan beliau adalah:

“Bermain...” (G5/LD-e/101).

G14 menyatakan:

“...diorang juga suka macam kalau kita buat games, kan. Kita games tu ha memang diorang suka...” (G14/LD-n/120-121).

G13 memberikan respons yang sama seperti G5 dan G14:

“Dia main, dia sambil-sambil dengan kawan-kawan dia main, ha yang tu dia sukalah...” (G13/LD-m/213-214).

Jawapan yang serupa dilontarkan oleh G9:

“Aktiviti... Biasanya aplikasilah. Permainan, permainan pada budak-budak tu...” (G9/LD-i/81).

(e) Bernyanyi

Menurut G14, bernyanyi juga merupakan aktiviti yang disukai kanak-kanak prasekolah. Beliau berkata:

“...mereka paling suka sekali aktiviti... nyanyi...” (G14/LD-n/117).

G10 dilihat sependapat dengan G14:

“...ada lagu tentang lagu PEERS tu, kan. Yang ada yang anggota badan tu, saya yang punya, jadi orang lain tak boleh sentuh. Ha, tu suka la budak-budak menyanyi, kan...” (G10/LD-j/140-141).

Begitu juga dengan G16:

“...biasa suka menyanyi, kan. Jadi kita boleh ajar lagu, kan mengenai anggota badan ni...” (G16/LD-p/75-76).

G17 menerangkan:

“Aaa... macam nilah, macam aaa... menyanyi...” (G17/LD-q/90).

(f) Boneka

G8 seterusnya menyentuh tentang alat bantu mengajar yang digemari kanak-kanak prasekolah iaitu:

“Ha, kalau patung ni mungkin diorang minat main anak patung kat rumah, kan. Jadi itulah bahan-bahan yang kita orang akan tambahlah...” (G8/LD-h/53-54).

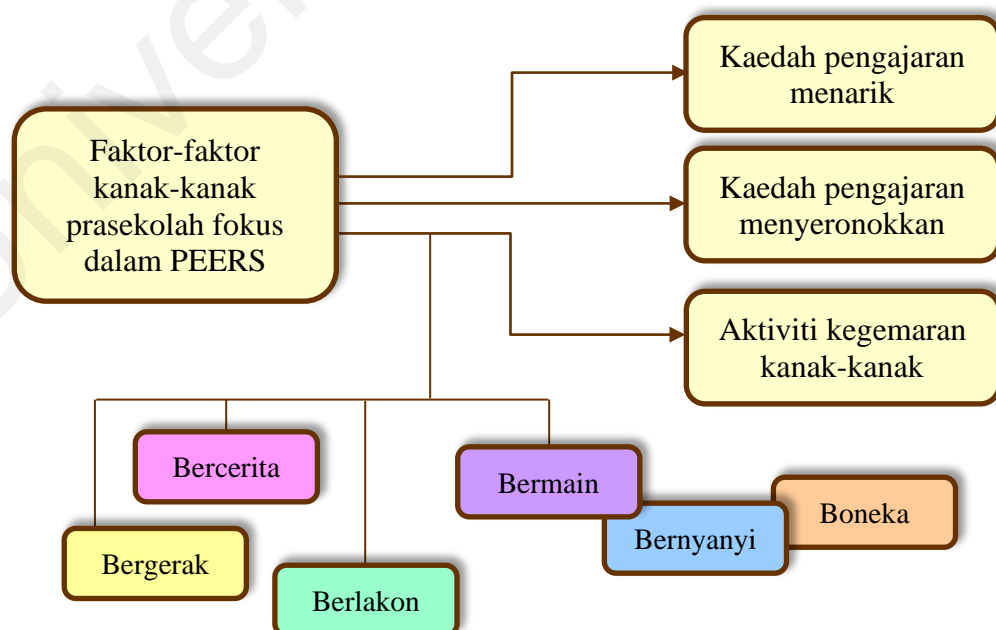
G13 menjelaskan:

“...kita buat cara patung. Dia... dia, dia... apa macam... apa macam kita guna patung, dia buat cara main aaa...” (G13/LD-m/193-194).

Meskipun menggunakan istilah berbeza, namun G7 memaksudkan hal yang sama:

“Mereka suka memakaikan pakaian kepada boneka...” (G7/LD-g/113).

Tuntasnya, kaedah pengajaran yang menarik dan menyeronokkan diyakini berupaya membina daya tumpu yang baik dalam kalangan kanak-kanak prasekolah semasa mengikuti pengajaran dan pembelajaran PEERS. Keadaan tersebut dapat direalisasikan dengan mengaplikasikan aktiviti-aktiviti yang diminati kanak-kanak prasekolah iaitu bergerak, bercerita, bermain dan bernyanyi dengan disertakan boneka sebagai alat bantu mengajar. Dengan ini jelaslah bahawa pemilihan kaedah pengajaran merupakan aspek yang amat perlu dititikberatkan memandangkan ia memberi impak yang cukup besar terhadap daya tumpu kanak-kanak prasekolah sekali gus menentukan sama ada penglibatan mereka dalam proses pembelajaran adalah aktif atau sebaliknya.



Rajah 4.2: Faktor-faktor yang merangsang daya fokus kanak-kanak prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS

4.2.4 Dapatan Soalan Kajian iii (Fasa 1): Apakah jenis Drama Kreatif yang telah diaplikasikan oleh guru prasekolah dalam pengajaran PEERS?

4.2.4.1 Nyanyian Aksi

Berdasarkan analisis kualitatif yang dilakukan, didapati bahawa para guru telah menggunakan Drama Kreatif iaitu nyanyian aksi, pantomim, lakonan cerita, dramatisasi cerita dan boneka sebagai kaedah pengajaran PEERS memandangkan aktiviti-aktiviti itu sememangnya terkandung dalam Modul Program PEERS yang dibekalkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia. Hal ini dinyatakan oleh G7 seperti berikut:

“Salah satunya hari tu kami ada menggunakan teknik nyanyian yang apa tu... Saya tak ingatlah tapi dia ada err... ‘I won’t let you’, ‘Stop’ err... and apa tah. Tak ingatlah...” (G7/LD-g/121-122).

G10 turut menyentuh tentang pengaplikasian nyanyian aksi dalam modul kementerian:

“...ada lagu tentang lagu PEERS tu, kan. Yang ada yang anggota badan tu, saya yang punya, jadi orang lain tak boleh sentuh...” (G10/LD-j/140-141).

G12 juga telah mempraktikkan nyanyian aksi semasa pengajaran dan pembelajaran PEERS:

“...saya buat nyanyian jugak, banyak saya buat nyanyianlah. Nyanyian berkenaan dengan basuh badan semua tu...” (G12/LD-1/206-207).

Akan tetapi, timbul polemik berkenaan penggunaan lagu yang dikatakan tidak begitu praktikal untuk kanak-kanak prasekolah:

“...Tapi ada sikit la macam lagu tu dia macam kurang sesuai, kurang menarik kepada murid...” (G12/LD-l/39).

G12 tidak menempelak sembarangan. Sebaliknya, beliau mempunyai alasan konkrit:

“...dia dengaq suara macam tu dia rileks ja dia buat tak tau. Sebab apa suara tu aaa... memang aaa... low voice sangat. Jadi budak-budak mana mau...” (G12/LD-l/54-56).

G14 juga mengkritik:

“Kadang-kadang bila kita bagi kawasan luar bandar ni bila kita implement English susah sikitlah, kan. Haa... sukar untuk di implement lah walaupun kita boleh guna...” (G14/LD-n/46-47).

Justeru, tidak hairanlah G17 mengkonstruk semula lirik dalam nyanyian aksi:

“...ambik lagu daripada, daripada mana... kita tukar lirik je, aaa... biasa tukar lirik. Kalau kata kita ada observe, kan. Tema sayur-sayuran, saya tukar lirik je la. Lagu-lagu yang famous tu, yang top tu kita tukar lirik...” (G17/LD-q/99-101).

Dalam hal ini, G11 juga telah menggunakan lagu kanak-kanak lain iaitu ‘Bangun Pagi’ untuk menggantikan lagu sedia ada dalam modul kementerian.

“Kita buat pergerakan sekali nyanyian, kan. Bangun pagi gosok gigi semua tu la...” (G11/LD-k/72-73).

4.2.4.2 Pantomim

Pelbagai jawapan yang diberikan oleh para guru apabila diajukan soalan, “Apakah itu pantomim?”. Antara jawapan mereka adalah, “Orang cakap-cakap dialog, pelakon menggayakan”, “Suara rakam siap-siap kot rasanya atau orang lain yang bagi suara”, “Orang lain tak berlakon, tak bercakap dan cerita tu dibaca oleh orang lain”, “Ada suara cakap kat belakang dan ada yang lain buat lakonan” dan “Orang baca, kita buat gaya atas pentas”.

Meskipun kefahaman guru-guru tentang konsep pantomim didapati tidak tepat, namun tanpa mereka sedari, mereka sebenarnya telah mengimplementasi pantomim sebagai strategi pengajaran PEERS di prasekolah. G3 menjelaskan bagaimana beliau memanfaatkan pantomim untuk kanak-kanak prasekolah:

“Menjaga tu saya tunjuk la, buat macam selalu. Masuk dalam tandas kita buat macam demo la...” (G3/LD-c/65-70).

G16 menyatakan secara ringkas:

“Tunjuk caralah...” (G16/LD-p/122).

G4 mendedahkan:

“...kita amalikan benda tu, kita praktikkan bawa mereka ke ruang kebersihan...” (G4/LD-d/68-69).

G2 menambah:

“Tunjukkan cara dia macam mana nak jaga kebersihan aaa... apa satu badanlah...” (G2/LD-b/64).

G7 juga mengaplikasikan kaedah yang sama:

“Ha, lepas tu dia err... tunjukkan macam kalau nak mandi, murid perlu buat apa dulu? Bukak baju, pakai tuala, pergi ke bilik air, gantung tuala...” (G7/LD-g/52-53).

G6 turut tidak terkecuali mempraktikkan pantomim dalam pengajaran PEERS:

“...saya tunjukkan cara-cara err... dengan nilah err... apa perlakuanlah. Berlakon semula, tunjuk cara...” (G6/LD-f/126-127).

G6 sekali lagi menekankan penggunaan pantomim:

“Kita akan di awal tahun, kita akan bawak err... saya dan PPM saya akan bawak masuk ke dalam tandas bilik air, tunjuk cara nak mencuci, cara nak menjaga kebersihan, cuci tangan, sabun, buang air kecil, buang air besar, flush, pakai seluar balik, cuci tangan balik, kita jaga-jaga berus gigi semua kita akan tunjukkan...” (G6/LD-f/72-76).

G8 memberikan huraian yang panjang lebar:

“...saya juga membuat err... amali. Ok, contohnya err... sebelum makan ke basuh tangan atau selepas main basuh tangan. Lepas tu untuk err... biasanya semasa err... bulan pertama, cikgu dan juga pembantu akan membawa murid ke bahagian tandas dan kami akan tunjukkan cara penggunaan tandas, macam mana terangkan kanak-kanak ni mula-mula dia biasa tak pernah mencuci sendiri lepas buang air kecil atau buang air besar. Jadi kita orang akan terangkan, tunjuk langkah demi langkah buat demonstrasi la, tunjuk contoh...” (G8/LD-h/62-67).

Kenyataan G13 juga merujuk kepada pantomim:

“...kita tunjuk, kita buat kat depan. Memang saya, saya akan tunjuk betul-betullah...” (G13/LD-m/260-261).

G17 turut mengaplikasikan pantomim:

“...tunjuk cara macam mana err... kita membersihkan anggota badan, kan...” (G17/LD-q/64).

4.2.4.3 Lakonan Cerita

G9 menghuraikan bagaimana beliau melaksanakan aktiviti lakonan cerita dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS:

“Biasanya kita akan buat lakonan. Cikgu akan buat, bukan budak-budak. Cikgu sendiri yang akan buat. Cikgu sendiri yang akan buat

sentuhan dan anggap la cikgu ni macam ibu. Ibu yang, yang menyentuh anak...” (G9/LD-i/113-115).

G3 juga menggunakan lakonan cerita untuk mengajar kanak-kanak prasekolah tentang sentuhan tidak selamat:

“Macam ni la, macam... tadi ka... kawan tu nak pegang dia... Jadi kawan ni jerit. Jadi depa buat la. Berlakon balik. Aaa... main berlakon balik...” (G3/LD-c/170-171).

G6 menambah:

“Macam kita buat err... apa... err... lakonan semula, macam lakonanlah. Macam aktiviti kumpulan, lakonan...” (G6/LD-f/108-109).

Kenyataan G2 menunjukkan betapa lakonan cerita adalah kaedah pengajaran yang ideal untuk memperlihatkan kepada kanak-kanak prasekolah tentang sesuatu situasi dengan jelas:

“Ya, ada yang macam saya ambik daripada macam gigi, kan diorang buat satu drama, macam cerita diorang pergi dalam sebuah coklat, dunia coklat...” (G2/LD-b/83-84).

G8 seterusnya menerangkan bahawa beliau telah menampilkan watak antagonis dalam situasi berisiko:

“...tunjuk macam err... seorang dewasa ingin memberikan gula-gula, memaksa menerima gula-gula. Jadi kalau kanak-kanak tu

ambik, apa risiko yang dia akan terima. Kalau kanak-kanak tu tak ambik, mungkin dia selamat daripada situasi yang membahayakan sebab dia tak kenal...” (G8/LD-h/102-105).

4.2.4.4 Dramatisasi Cerita

Dramatisasi cerita dipilih sebagai medium penyampaian PEERS bagi G10:

“Saya selalu bercerita la, buat contoh. Buat contoh macam cerita contoh err... ada sorang budak ni dia macam ni, macam ni, dia ikut. Jadi dalam... saya rasa kalau dalam bentuk cerita tu budak lagi senang paham la. Dalam kelas saya boh la contoh nama sapa-sapa, kan. Ha, macam tu la...” (G10/LD-j/257-259).

G12 juga menggunakan dramatisasi cerita sebagai kaedah pengajaran PEERS:

“Jadi la ni saya buat penceritaan ja la kat budak-budak ni. Cerita selalu...” (G12/LD-l/363).

G17 menyatakan:

“Kita melalui bercerita...” (G17/LD-q/67-68).

4.2.4.5 Boneka

G8 mengakui alat bantu mengajar yang lazimnya diaplikasikan dalam Drama Kreatif turut terkandung dalam modul kementerian:

“...kami dibekalkan dengan set patung kertas err... yang pelbagai dengan siap pakaian dia sekali la...” (G8/LD-h/49-50).

Kenyataan tersebut disokong oleh G5:

“Ha, yang tu yang pakai baju anak patung tu. Patung kertas bagi pakai baju tu sebab kami dibekalkan macam tu. Ha bahan tu, anak patung...” (G5/LD-e/197-198).

G7 turut memaklumkan perkara yang sama:

“Kami telah dibekalkan dengan err... beberapa bahan seperti patung boneka...” (G7/LD-g/19-20).

G11 mengiakan:

“Cikgu sediakan err... model patung, model patung yang berpakaian. Laki dan perempuan. Ok sedia dua patung. Kemudian err... bukak baju. Bukak baju. Ok cikgu akan bagi tanda macam pangkah tu. Ni, ni ikut aktiviti yang kementerian sediakan la...” (G11/LD-k/129-132).

Walau bagaimanapun, penggunaan anak patung yang begitu galak disalut dengan identiti barat telah dikecam oleh G12:

“...dengan pakaiannya gown, dia tak dak baju tradisional. Aaa... dia tak dak. Jadi bila gown macam tu, budak tengok macam tak masuk. Budak hanya main sekadar main. Dan kita pun nak tekan pun macam malas sebab ada topi, dia ada baju ribon-ribon tu...” (G12/LD-l/113-115).

G8 juga mendedahkan kelemahan penggunaan anak patung tersebut:

“Sebab kalau patung kertas ni bendanya sangat kecil, jadi mereka macam cepat boring...” (G8/LD-h/52-53).

G14 meluahkan keluhannya berhubung persiapan patung boneka yang renyah:

“...dia punya penyediaan tu agak cerewet la sebab kita nak kena siap banyak benda, kan...” (G14/LD-n/132-133).

G12 sekali lagi memberi kritikan yang pedas tetapi sangat realistik selain turut membuat pengakuan berani seperti berikut:

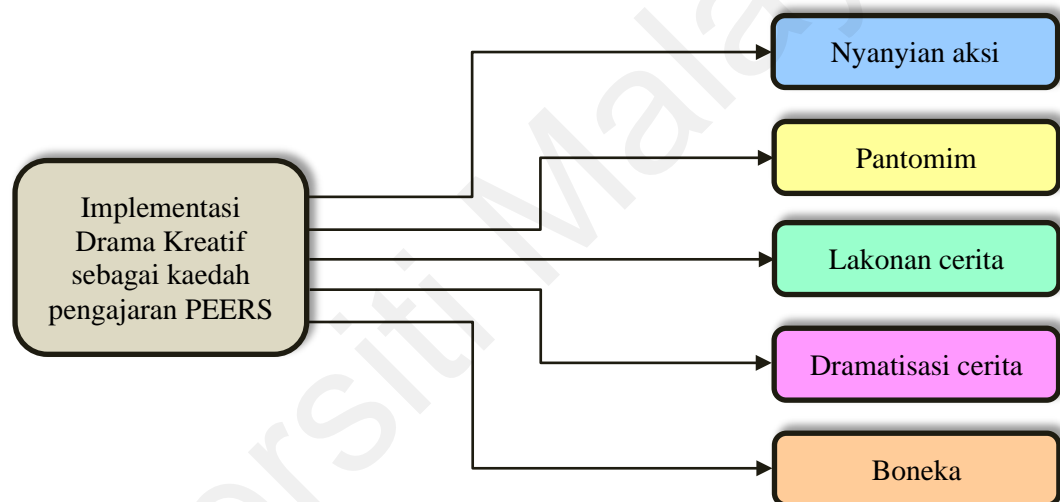
“Tapi yang bahagian fitting tu. Fitting yang dia bagi aaa... gambar baju dengan anak patung yang kecil-kecik tu. Yang tu sebenarnya kalau kita nak guna yang tu, yang tu saya tak berapa guna. Saya guna sekadar orang suruh guna. Saya guna jugak tapi saya tau benda tu takkan menarik. Yang pertama kecil. Yang ke dua buat dengan kertas...” (G12/LD-l/103-106).

Secara keseluruhannya, jelaslah bahawa aktiviti-aktiviti Drama Kreatif seperti nyanyian aksi, pantomim, lakonan cerita, dramatisasi cerita dan boneka terkandung dalam modul yang digubal oleh pihak kementerian di mana rata-rata para guru telah pun menggunakannya dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS. Pemilihan Drama Kreatif dalam modul tersebut secara tidak langsung telah meluaskan pengaplikasian Drama Kreatif di peringkat prasekolah. Tindakan memasukkan Drama Kreatif sebagai sebahagian aktiviti dalam modul berkenaan adalah percubaan yang sangat bagus. Namun begitu, modul terbabit

sebaiknya diperhalusi dan dibaiki memandangkan beberapa kelemahan telah dikenal pasti selepas ia dicuba guna oleh guru-guru sepertimana saranan G12:

“Lebih baik la kita... seelok saya la murnikan semula...” (G12/LD-1/108).

Rajah 4.3 merupakan ringkasan keseluruhan mengenai penggunaan Drama Kreatif sebagai kaedah pengajaran yang telah diaplikasikan oleh guru prasekolah dalam pengajaran PEERS.



Rajah 4.3: Pengaplikasian Drama Kreatif oleh guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS

4.2.5 Dapatan Soalan Kajian iv (Fasa 1): Apakah strategi pengajaran PEERS yang dicadangkan oleh guru prasekolah?

4.2.5.1 Dramatisasi Cerita

Terdapat beberapa strategi pengajaran PEERS yang telah disarankan oleh guru-guru prasekolah. Antaranya adalah mengetengahkan aspek penceritaan dramatik dalam membantu kanak-kanak prasekolah memahami situasi berisiko sebagaimana yang disuarakan oleh G14:

“Kita mungkin buat story yang simple story. Katalah kita kata... Kita bubuhlah nama dia apa-apa, kan. Milah ke apa ke. Atau pun kita bubuh Ali pun boleh la. Kita kata, kita buat Ali. Kata Ali... Satu hari tu Ali sedang bermain-main. Tiba-tiba datuk dia panggil dia. Ali! Ali! Datang sini sekejap. Atuk gatallah kat zakar ni. Tolong atuk. Haa... Lepas tu Ali pun pergi, apa tuk? Garu jap, kan. Lepas tu Ali terkejut. Lepas tu kita stopkan story. Boleh tak Ali... Boleh tak kalau Ali nak pergi tolong garu zakar atuk dia tu, boleh tak? Kita tanya budak. Nanti budak akan respons kita. Kita akan tau macam mana. Kalau dia kata boleh, umi. Boleh ke kita pegang? Haa... Kan? Ha, ni kita kata ish aaa... hari tu kita belajar boleh tak kita sentuh benda bahagian-bahagian yang sensitif orang ni, boleh tak? Aaa... kan. Dia akan responslah dengan kita, kita akan dapat respons. Dari situ kita akan masukkan intipati yang kita nak tegaskan bahawa dia tidak boleh memegang walaupun disuruh oleh orang yang empunya diri haa...” (G14/LD-n/371-382).

G14 sekali lagi menegaskan:

“Saya rasa kalau nak sentuhan selamat, tak selamat ni dia lebih sesuai kepada bentuk cerita... dia bentuk cerita yang paling sesuailah saya rasa...” (G14/LD-n/188).

Sama seperti G14, dramatisasi cerita juga menjadi pilihan G17:

“Melalui aktiviti bercerita saya kata tadilah. Haa... Kalau jumpa tu aaa... lari ke, kalau dia bawa lari, minta tolong. Tolong! Tolong! Macam tu...” (G17/LD-q/157-158).

4.2.5.2 Pantomim

Selain dramatisasi cerita, pantomim turut tersenarai sebagai cadangan kaedah pengajaran PEERS di prasekolah. G2 berkata:

“...cara untuk menjaga kebersihan. Diorang akan... bila kita buat demo, kan diorang akan ikutlah...” (G2/LD-b/90-91).

G5 memberikan cadangan yang sama menerusi kenyataan berikut:

“Sentuhan selamat, kita tunjuk cara la dengan murid. Boleh, kan kita tunjuk cara... yang ni, kalau cikgu pegang macam ni, ok ni ok tak dia. Kalau cikgu letak tangan, kedudukan tangan tu kat mana, cara dia apa nama ni... dakap budak macam mana, ha dari segi tulah. Kita tunjuk caralah...” (G5/LD-e/120-122).

4.2.5.3 Boneka

G8 telah berkongsi idea tentang perancangan beliau untuk menggunakan boneka yang boleh dipakaikan baju:

“Jadi tahun ni saya sebagai guru prasekolah saya ingin lebih err... membuatkan murid lebih faham dengan menyediakan patung asal yang boleh tanggal pakaian, yang boleh sarungkan pakaian tu...” (G8/LD-h/50-52).

G7 juga menyatakan hal yang serupa:

“Pada tahun ini. Hem... Saya menyediakan boneka untuk diperkenalkan kepada murid-murid...” (G7/LD-g/35).

G4 menyokong cadangan G8 dan G7 berkenaan implementasi boneka dalam pengajaran PEERS:

“Macam contoh kalau kita ambik macam satu aktiviti tu, ha kita sediakan macam anak patung ka...” (G4/LD-d/48-49).

4.2.5.4 Lakonan Cerita

G6 mencadangkan agar watak yang dikenali dan biasa ditemui oleh kanak-kanak prasekolah ditampilkan sebagai individu yang berniat jahat seperti berikut:

“Ada orang yang baik, nampak macam ustaz, bagi... mintak tolong, bagi gula-gula atau pun hadiah tapi sebaliknya dia buat benda yang tak baik pada kita...” (G6/LD-f/183-184).

G1 mengembangkan cadangan G6 dengan menekankan bahawa selain ibu, bapa dan ahli keluarga, watak orang asing juga perlu diketengahkan:

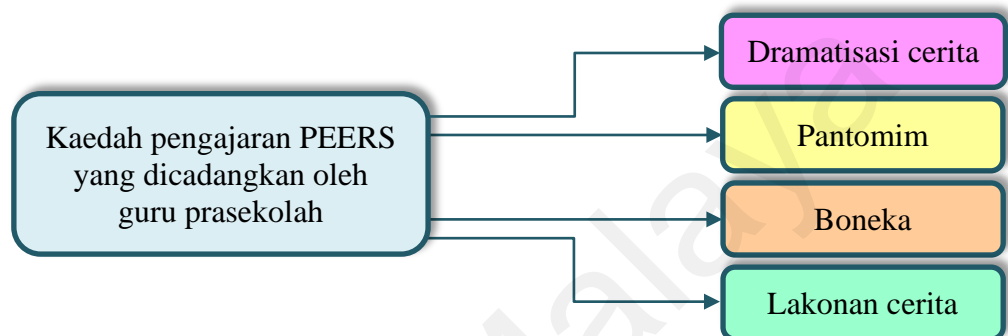
“Watak kartun yang menunjukkan err... apa ni seorang murid tu, err... keadaan macam mana dia boleh selamat. Keadaan macam mana tak selamat. Contoh kalau macam selamat tu, bersama dengan siapa? Bersama dengan mak ayah ka, atau pun bersama dengan keluarga dia ka... Yang tak selamat tu, err... kalau macam bersama dengan orang luar ka, orang tak dikenali ka...” (G1/LD-a/220-226).

G11 turut menyarankan penggunaan lakonan cerita bagi membantu kanak-kanak prasekolah memahami perbezaan antara sentuhan selamat dengan sentuhan tidak selamat:

“Berlakon. Contoh macam kita boleh guna budak tu sendiri, kan...”

(G11/LD-k/142).

Ringkasnya, guru-guru telah mencadangkan penggunaan Drama Kreatif sebagai kaedah pengajaran PEERS yang sesuai, menarik dan menyeronokkan untuk kanak-kanak prasekolah. Rajah 4.4 memuatkan ringkasan cadangan tersebut:



Rajah 4.4: Cadangan kaedah pengajaran PEERS oleh guru prasekolah

4.3 Analisa Data Fasa Rekaan dan Pembinaan Modul PEERS-DK

4.3.1 Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 2): Apakah kesahan kandungan Modul PEERS-DK?

Pengkaji telah menyerahkan satu salinan Modul PEERS-DK yang lengkap dengan manual penggunaan modul kepada pakar-pakar yang dilantik bagi mendapatkan kesahan kandungan modul. Modul tersebut dikepilkan bersama borang soal selidik kesahan pakar dengan lima skala likert iaitu satu bersamaan ‘sangat tidak setuju’, dua adalah ‘tidak setuju’, tiga bermaksud ‘kurang setuju’, empat diinterpretasikan sebagai ‘setuju’ dan lima membawa makna ‘sangat setuju’. Semua pakar terlibat secara aktif dalam bidang masing-masing di mana kepakaran mereka telah pun diiktiraf sebagai penggubal kurikulum, ahli akademik, pengarah, penulis, pengkaji mahupun penggiat. Tempoh pengalaman setiap pakar dalam bidang masing-masing adalah antara lima hingga 30 tahun dengan purata tahun pengalaman bagi semua pakar adalah 15

Jadual 4.1: Nilai kesahan sesi dan aktiviti modul berdasarkan penilaian pakar

Sesi	Aktiviti	Peratusan	Pandangan Pakar
1. Mengetahui Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan	Aktiviti 1: Cermin Ajaib	90%	Diterima
	Aktiviti 2: Saya Comel	87%	Diterima
	Aktiviti 3: <i>In and Out!</i>	92%	Diterima
	Aktiviti 4: Tolong Pakaikan!	92%	Diterima
2. Menjaga Kebersihan Anggota Tubuh	Aktiviti 5: Saya Pandai	97%	Diterima
	Aktiviti 6: Saya Bersih	95%	Diterima
	Aktiviti 7: Saya Hebat	87%	Diterima
	Aktiviti 8: Jom Basuh Tangan	87%	Diterima
3. Mengetahui Sentuhan Selamat dan Sentuhan Tidak Selamat	Aktiviti 9: Jaga-Jaga!	92%	Diterima
	Aktiviti 10: Nenek Kebayan	95%	Diterima
	Aktiviti 11: Gerrr... gasi!	97%	Diterima
	Aktiviti 12: <i>1, 2, 3 Action!</i>	92%	Diterima
4. Mengaplikasikan Kemahiran Berkata Tidak kepada Sentuhan Tidak Selamat	Aktiviti 13: Pada Suatu Hari	90%	Diterima
	Aktiviti 14: Nini OK!	90%	Diterima
	Aktiviti 15: Awat! Bahaya!	93%	Diterima
	Aktiviti 16: Jangan Ikut Cakap Dia!	93%	Diterima

tahun dengan $SD \pm 8.86$ ($n = 13$). Jadual 4.1 memaparkan keputusan penilaian panel pakar yang memberikan nilai kesahan sesi dan aktiviti-aktiviti Modul PEERS-DK dalam bentuk peratus di mana nilai kesahan bagi semua aktiviti didapati mencecah lebih 70%. Oleh hal yang demikian, tiada sebarang penyingkiran dilakukan terhadap mana-mana aktiviti yang telah dibina. Keadaan tersebut secara tidak langsung membuktikan bahawa tahap kesahan Modul PEERS-DK secara keseluruhannya adalah boleh dipercayai dan mempunyai ketekalan yang tinggi. Peratusan kesahan terendah iaitu 87% direkodkan menerusi aktiviti Saya Comel, Saya Hebat dan Jom Basuh Tangan manakala peratusan kesahan tertinggi iaitu 97% dicatatkan melalui aktiviti Saya Pandai dan Gerrr... gasi!

Di samping itu, Modul PEERS-DK turut dinilai berdasarkan adaptasi terhadap lima pernyataan kesahan yang diutarakan oleh Russel (1974) iaitu kandungan Modul PEERS-DK bagi pengajaran dan pembelajaran PEERS dalam kalangan kanak-kanak prasekolah ini: (a) Menepati sasaran populasi, (b) Boleh dilaksanakan dengan baik, (c) Mempunyai peruntukan masa yang sesuai, (d) Boleh meningkatkan tahap pengetahuan seksualiti kanak-kanak prasekolah, dan (e) Boleh meningkatkan kemahiran preventif pencabulan seksual kanak-kanak prasekolah. Nilai peratusan bagi kesahan Modul PEERS-DK berdasarkan format penilaian Russel (1974) yang dipaparkan dalam Jadual 4.2 menunjukkan bahawa peratusan minimum kesahan adalah 87% (Pernyataan ke tiga) manakala pernyataan dengan peratusan maksimum kesahan adalah 93% (Pernyataan ke empat). Komen-komen terperinci daripada panel pakar bagi setiap aktiviti Modul PEERS-DK disertakan dalam Jadual 4.3.

Jadual 4.2: Penilaian kesahan modul berdasarkan adaptasi pernyataan Russel (1974)

Bil	Pernyataan	Peratusan	Pandangan Pakar
1.	Kandungan Modul PEERS-DK bagi pengajaran dan pembelajaran PEERS dalam kalangan kanak-kanak prasekolah ini menepati sasaran populasi.	92%	Diterima
2.	Kandungan Modul PEERS-DK bagi pengajaran dan pembelajaran PEERS dalam kalangan kanak-kanak prasekolah ini boleh dilaksanakan dengan baik.	90%	Diterima
3.	Kandungan Modul PEERS-DK bagi pengajaran dan pembelajaran PEERS dalam kalangan kanak-kanak prasekolah ini mempunyai peruntukan masa yang sesuai.	87%	Diterima
4.	Kandungan Modul PEERS-DK bagi pengajaran dan pembelajaran PEERS dalam kalangan kanak-kanak prasekolah ini boleh meningkatkan tahap pengetahuan seksualiti kanak-kanak prasekolah.	93%	Diterima
5.	Kandungan Modul PEERS-DK bagi pengajaran dan pembelajaran PEERS dalam kalangan kanak-kanak prasekolah ini boleh meningkatkan kemahiran preventif pencabulan seksual kanak-kanak prasekolah.	88%	Diterima

Jadual 4.3: Komen panel pakar terhadap Modul PEERS-DK mengikut sesi

	Pakar												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Sesi 1 Aktiviti: 1, 2, 3, 4	Mudah difahami	Aktiviti mudah diikuti oleh kanak-kanak	Boleh diteruskan	Bagus	Bahan bantu mengajar perlu sesuai dengan aras murid	Masa agak terhad	Bertepatan dengan objektif pembelajaran	Baik, dapat sampaikan perkara yang ingin diajar	Sesuai	OK	Baik	Imaginatif	Sesuai, menarik, melibatkan murid secara aktif
Sesi 2 Aktiviti: 5, 6, 7, 8	Praktikal	Suku kata dalam nyanyian mestilah <i>dictate</i> ritma	Boleh diteruskan	Bagus	Gunakan air dan bahan pencuci sebenar	Masa agak terhad	Idea yang konkrit	Baik, memuaskan	Sesuai	OK	Sesuai	Relevan	Sangat menarik, sesuai dengan peringkat umur murid prasekolah
Sesi 3 Aktiviti: 9, 10, 11, 12	Kreatif	Boleh melibatkan kanak-kanak untuk ambil bahagian	Disokong untuk diteruskan	Bagus	Tiada komen	Masa kurang cukup	Padu	Baik, memuaskan	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Menarik	Sangat bagus, sesuai, mudah difahami, menjana pemikiran kreatif
Sesi 4 Aktiviti: 13, 14, 15, 16	Dapat membina keberanian bertindak murid	Efektif	Disokong untuk diteruskan	Bagus	Jangan biarkan murid melawan penjahat	Masa singkat	Boleh dilaksanakan	Baik, memuaskan	Sesuai	Sesuai	Baik	Usaha yang cemerlang	Impak sangat bagus kepada murid prasekolah

4.3.2 Kesahan Kandungan Protokol Temu Bual Fasa Analisis Keperluan

Kesahan kandungan bagi protokol temu bual fasa analisis keperluan diperolehi dengan cara mendapatkan skor penilaian daripada pakar menerusi borang soal selidik kesahan kandungan yang mengandungi 25 soalan berskala likert satu hingga lima iaitu satu bersamaan 'sangat tidak setuju', dua adalah 'tidak setuju', tiga membawa nilai 'kurang setuju', empat diklasifikasikan sebagai 'setuju' manakala lima bererti 'sangat setuju'. Jadual 4.4 mengandungi nilai skala persetujuan yang telah diberikan oleh panel pakar bagi item-item yang terdapat dalam protokol temu bual semi struktur fasa analisis keperluan manakala komen-komen pakar terhadap pembinaan instrumen itu dimuatkan dalam Jadual 4.5.

Jadual 4.4: Kesahan instrumen protokol temu bual semi struktur fasa analisis keperluan berdasarkan penilaian pakar

Item	Pakar								
	A	C	D	E	F	G	H	I	L
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	4	5	5	5	5	5
3	5	5	5	4	5	5	5	5	5
4	5	5	5	4	5	5	4	5	5
5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	4	5	5	5	5	4	5
7	5	5	4	5	5	5	5	4	5
8	5	5	4	5	5	5	5	4	5
9	5	5	4	5	5	5	5	4	5
10	5	5	4	4	5	5	4	4	5
11	5	5	4	4	5	5	4	4	5
12	5	5	4	4	4	5	5	4	5
13	5	5	4	4	5	5	4	4	5
14	5	5	4	4	5	5	5	4	5
15	5	5	4	4	5	5	4	4	5
16	5	5	4	4	5	5	5	4	5
17	5	5	4	5	5	5	4	4	5
18	5	5	4	4	4	5	4	5	5
19	5	5	4	5	5	5	4	5	5
20	5	5	4	4	5	5	4	5	5
21	5	5	4	4	5	5	5	4	5
22	5	5	4	4	5	5	5	4	5
23	5	5	4	5	5	5	4	5	5
24	5	5	4	5	5	5	5	5	5
25	5	5	4	4	5	5	5	5	5
Jumlah	.99	1.00	.84	.88	.98	1.00	.92	.89	1.00

Jadual 4.5: Komen panel pakar terhadap protokol temu bual fasa analisis keperluan

Aspek Penilaian	Pakar								
	A	C	D	E	F	G	H	I	L
Ketepatan penggunaan konstruk	Tepat,jelas	Sesuai	OK	Tepat	Tepat, sesuai	Sesuai	Baik,sesuai	Tepat	Tepat
Format instrumen kajian	OK	Sesuai	OK	Sesuai	Sesuai	Baik	Baik, sesuai	Sesuai	Boleh digunapakai
Kejelasan makna setiap soalan	Jelas	Sesuai	OK	Jelas	Jelas, difahami	Jelas	Baik,jelas	Jelas	Jelas
Kesesuaian bahasa	Sesuai	Sesuai	OK	Sesuai	Sesuai	Mudah difahami	Baik, sesuai	Sesuai	Sesuai
Kesesuaian saiz tulisan	Mudah dibaca	Sesuai	OK	Boleh dibesarkan	Sesuai	Sesuai	Baik, sesuai	Sesuai	Sesuai
Kejelasan arahan	Jelas	Jelas	OK	Jelas	Jelas	Jelas	Baik, sesuai	Jelas	Jelas
Penggunaan jarak tulisan	Sesuai	Sesuai	OK	Sesuai	Sesuai	Sesuai	Baik, sesuai	Sesuai	Sesuai
Petunjuk skala pengukuran	Wajar	Sesuai	OK	Sesuai	Sesuai	Jelas	Baik, sesuai	Sesuai	Boleh diukur
Kejelasan objektif instrumen	Jelas	Jelas	Bagus	Jelas	Jelas	Jelas	Baik, sesuai	Jelas	Jelas
Ulasan am panel pakar	Mencapai objektif kajian	Boleh diteruskan	Bertepatan kehendak kajian	Sangat baik	Mencungkil informasi kajian	Menjawab soalan kajian	Baik, sesuai	Boleh diedarkan	Soalan-soalan merefleksi pengetahuan yang total dalam konteks kajian

4.3.3 Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 2): Apakah kebolehgunaan Modul PEERS-DK?

Bahagian ini mengemukakan dapatan kajian berkaitan kebolehpercayaan Modul PEERS-DK. Sesuatu instrumen dikatakan boleh dipercayai jika ia berupaya mengukur apa yang hendak diukur secara tekal (Yuslina, Bhasah & Fariza, 2018). Justeru, ketekalan dan kestabilan Modul PEERS-DK ditentukan berdasarkan pengukuran alfa koefisien (α) dengan nilai Alfa Cronbach berada dalam julat 0 hingga 1 di mana lebih tinggi alfa, maka lebih tinggi darjah konsistensi dalaman. Dalam hal ini, kebolehgunaan Modul PEERS-DK terhadap 32 kanak-kanak prasekolah telah diuji bagi memastikan dapatan yang diperoleh tidak dipersoalkan selain ketekalannya adalah tinggi dalam merawat aspek yang sepatutnya dirawat (Wan Muhamad Amir, Ruhaya & Nor Affendy, 2017). Russel (1974) menjelaskan bahawa pengujian kebolehgunaan modul dijalankan dengan cara mengenal pasti adakah sampel berupaya mengikuti aktiviti-aktiviti yang terkandung dalam modul. Justeru, dua kaedah untuk menghasilkan soal selidik kebolehpercayaan modul ialah: (a) membina item-item berdasarkan langkah-langkah pelaksanaan aktiviti, atau (b) membina item-item berdasarkan objektif setiap aktiviti dalam modul (Mohammad Aziz Shah, 2010). Dalam hal ini, Montoya dan Soledad (2017) menyifatkan bahawa keputusan ujian pengukuran kebolehgunaan modul amat dipengaruhi oleh bilangan item yang dibentuk dalam soal selidik memandangkan nilai α adalah berkorelasi dengan bilangan item. Meskipun penambahan bilangan item mampu meningkatkan nilai α , namun sekiranya item-item tambahan tersebut mengukur konstruk yang sama sepertimana item-item sedia ada, maka keadaan ini akan menyebabkan berlakunya pertindihan sekali gus menjadikan konstruk-konstruk baru tidak berfungsi. Sehubungan itu, konsistensi dalaman item-item yang terkandung

dalam soal selidik kebolehgunaan Modul PEERS-DK dihasilkan berpandukan kepada langkah-langkah pelaksanaan aktiviti di mana terdapat empat konstruk yang terlibat iaitu: (a) Pengetahuan tentang Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan (38 item), (b) Pengetahuan tentang Penjagaan Kebersihan Anggota Tubuh (31 item), (c) Pengetahuan tentang Sentuhan Selamat dan Tidak Selamat (9 item), dan (d) Kemahiran Berkata ‘Tidak’ kepada Sentuhan Tidak Selamat (9 item). Dalam konteks kajian ini, pendapat Kerlinger (1979) yang menyatakan bahawa nilai α melebihi .60 pada aras signifikan .05 sebagai tahap kebolehgunaan modul yang dipercayai adalah dirujuk. Pendapat itu disokong oleh Mohd Majid (Aliff, Gamal & Nasirm, 2015) yang menegaskan bahawa modul yang melepasi aras 0.90 adalah modul yang amat baik sepertimana interpretasi nilai α dalam Jadual 4.6.

Jadual 4.6: Julat kebolehgunaan instrumen kajian

Nilai Alfa Cronbach	Interpretasi Kebolehgunaan
0.93 – 0.94	Cemerlang
0.91 – 0.93	Sangat kukuh
0.81 – 0.91	Kukuh
0.71 – 0.81	Tinggi
0.68 – 0.71	Baik
0.67 – 0.68	Munasabah
0.64 – 0.67	Mencukupi
0.61 – 0.64	Sederhana
0.58 – 0.61	Memuaskan
0.45 – 0.58	Boleh diterima
0.40 – 0.45	Tidak memuaskan
0.11	Rendah

Sumber: Taber (2018)

Jadual 4.7: Ringkasan analisis kebolehpercayaan Modul PEERS-DK

Sesi	Aktiviti	Bilangan Item	Nombor Item	Nilai Kebolehpercayaan, α	Interpretasi
1 Pengetahuan tentang Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan	Cermin Ajaib	19	1-19		
	Saya Comel	2	20-21		
	<i>In and Out!</i>	8	22-29		
	Tolong Pakaikan!	9	30-38		
		Jumlah Item 38		Nilai Alfa Cronbach .878	Kukuh
2 Pengetahuan tentang Penjagaan Kebersihan Anggota Tubuh	Saya Pandai	18	39-56		
	Saya Bersih	8	57-64		
	Saya Hebat	2	65-66		
	Jom Basuh Tangan	3	67-69		
		Jumlah Item 31		Nilai Alfa Cronbach .922	Sangat kukuh
3 Pengetahuan tentang Sentuhan Selamat dan Tidak Selamat	Jaga-Jaga!	2	70-71		
	Nenek Kebayan	3	72-74		

	Gerrr... gasi!	2	75-76	
	1, 2, 3 Action!	2	77-78	
		Jumlah Item 9		Nilai Alfa Cronbach .643
4	Kemahiran Berkata 'Tidak' kepada Sentuhan Tidak Selamat	Pada Suatu Hari	3	79-81
		Nini OK!	2	82-83
		Awas! Bahaya	2	84-85
		Jangan Ikut Cakap Dia!	2	86-87
		Jumlah Item 9		Nilai Alfa Cronbach .707
		Jumlah Keseluruhan Item 87		Nilai Purata Keseluruhan Alfa Cronbach .925
				Mencukupi Tinggi Cemerlang

Jadual 4.7 menunjukkan dapatan bagi kebolehpercayaan Modul PEERS-DK bagi setiap sesi. Didapati bahawa nilai pekali kebolehpercayaan Alfa Cronbach bagi semua konstruk berada dalam julat 0.643 hingga 0.922. Sesi ke tiga yang mengandungi konstruk Pengetahuan tentang Sentuhan Selamat dan Tidak Selamat mencatatkan nilai kebolehpercayaan paling rendah iaitu $\alpha = 0.643$ manakala konstruk Pengetahuan tentang Penjagaan Kebersihan Anggota Tubuh yang terdiri daripada aktiviti-aktiviti seperti Saya Pandai, Saya Bersih, Saya Hebat dan Jom Basuh Tangan pula mencatatkan nilai kebolehpercayaan paling tinggi iaitu $\alpha = 0.922$. Sementara itu, nilai purata keseluruhan Alfa Cronbach bagi Modul PEERS-DK dengan jumlah keseluruhan item sebanyak 87 mencapai tahap cemerlang iaitu $\alpha = 0.925$.

4.3.4 Pembinaan Aktiviti-Aktiviti dalam Modul PEERS-DK

Draf awal Modul PEERS-DK dibina berdasarkan data temu bual terhadap 17 guru prasekolah di mana analisis tematik mendapati bahawa pengkaji perlu memastikan kaedah pengajaran adalah menarik dan menyeronokkan selain aktiviti-aktiviti yang disukai kanak-kanak prasekolah mesti diutamakan dengan melibatkan banyak pergerakan, penceritaan, lakonan, permainan, nyanyian dan boneka. Di samping itu, pengkaji juga mengambil kira strategi pengajaran yang telah disarankan oleh guru-guru di mana mereka mencadangkan agar PEERS diajar menerusi dramatisasi cerita, pantomim, boneka dan lakonan cerita. Oleh itu, semua cadangan tersebut telah digabungkan dan dihubungkan berpandukan pendekatan tokoh-tokoh Drama Kreatif bagi menghasilkan sebuah modul yang komprehensif. Jadual 4.8 merupakan ringkasan kandungan Modul PEERS-DK.

Jadual 4.8: Modul PEERS-DK

Tajuk	Sesi	Aktiviti	Jenis Drama Kreatif	Tempoh	Lampiran Aktiviti Kendiri/Alat/Watak
Mengetahui Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan	1	Aktiviti 1: Cermin Ajaib	Pantomim	20 minit	-
		Aktiviti 2: Saya Comel	Nyanyian aksi	20 minit	L1: Lirik Tayar Bas L2: Lirik Saya Comel
		Aktiviti 3: <i>In and out!</i>	Permainan teater	20 minit	L3: Lakaran payudara L4: Lakaran faraj L5: Lakaran zakar L6: Lakaran punggung
		Aktiviti 4: Tolong Pakaikan!	Permainan teater	20 minit	a) Topi b) Cekak rambut c) Cermin mata mainan d) <i>Earpiece</i> e) Beg tangan mainan f) Jam tangan mainan g) Gelang tangan manik/plastik h) Stokin i) Kotak j) Kasut
Menjaga Kebersihan Anggota Tubuh	2	Aktiviti 5: Saya Pandai	Pantomim	20 minit	-
		Aktiviti 6: Saya Bersih	Pantomim	20 minit	a) Berus gigi b) Syampu c) Sabun d) Gel rambut e) Sikat f) Sapu tangan

					g) Tisu h) Pengetip kuku
		Aktiviti 7: Saya Hebat	Nyanyian aksi	20 minit	L7: Lirik <i>Baby Shark</i> L8: Lirik Saya Hebat
		Aktiviti 8: Jom Basuh Tangan	Nyanyian aksi	20 minit	L9: Lirik Semut Berkawad L10: Lirik Jom Basuh Tangan
Mengetahui Sentuhan Selamat dan Sentuhan Tidak Selamat	3	Aktiviti 9: Jaga-Jaga	Lakonan cerita	20 minit	L11: Skrip Jaga-Jaga! a) Replika tangan bersaiz besar (Gambar tangan dicetak, digunting dan dilekatkan di atas kad bod) b) Gula-gula/anak patung bersaiz besar c) Replika duit kertas RM50 bersaiz besar (Gambar duit kertas RM50 dicetak, digunting dan dilekatkan di atas kad bod) d) Replika duit kertas RM1 bersaiz besar e) Pelakon dewasa 1 sebagai abang/kakak dan orang asing f) Pelakon dewasa 2 sebagai adik g) Guru sebagai moderator

Aktiviti 10: Nenek Kebayan	Lakonan cerita	20 minit	L12: Lirik Nenek Si Bongkok Tiga a) Kain penutup mata b) Tuala c) Nasi goreng/bihun/bubur d) Sudu e) Tisu f) Hadiah hari jadi g) Pensel warna h) Kertas i) Minyak angin j) Batu geliga sakti (Suratkhabar dironyok membentuk bulatan besar dan dibalut dengan kertas berwarna) k) Guru sebagai nenek kebyan l) Pelakon dewasa 1 sebagai papa/mama/abang/kakak m) Pelakon dewasa 2 sebagai anak/adik
----------------------------	----------------	----------	--

Aktiviti 11: Gerrr... gasi!	Lakonan cerita	20 minit	L13: Skrip Gerrr... gasi!
-----------------------------	----------------	----------	---------------------------

Aktiviti 12: <i>1, 2, 3 Action!</i>	Lakonan cerita	20 minit	L14: Skrip <i>1, 2, 3 Action!</i> a) Pelakon kanak-kanak sebagai adik b) Pelakon dewasa 1 sebagai abang/kakak c) Pelakon dewasa 2 sebagai atuk/opah d) Guru sebagai moderator dan penculik
-------------------------------------	----------------	----------	--

Mengaplikasikan Kemahiran Berkata Tidak kepada Sentuhan Tidak Selamat	4	Aktiviti 13: Pada Suatu Hari	Pantomim	20 minit	L15: Lirik Mengantuknya Mumia L16: Lirik Pada Suatu Hari
		Aktiviti 14: Nini OK!	Dramatisasi cerita	20 minit	L17: Skrip Nini OK! a) Set mainan peralatan perubatan b) 1 anak patung lelaki c) 2 anak patung perempuan
		Aktiviti 15: Awas! Bahaya!	Permainan teater	20 minit	-
		Aktiviti 16: Jangan Ikut Cakap Dia!	Permainan teater	20 minit	a) Topeng b) Guru 1 sebagai papa/mama c) Guru 2 sebagai orang asing

4.3.4.1 Contoh Aplikasi Pantomim dalam Modul PEERS-DK

Pantomim yang dipercayai muncul pada zaman prasejarah berfungsi sebagai medium komunikasi untuk memudahkan masyarakat berhubung antara satu sama lain, menyampaikan mesej dan memindahkan maklumat. Memandangkan sistem komunikasi belum lagi terbentuk dengan sempurna pada waktu itu, maka masyarakat primitif yang lazimnya berburu dan mencari sumber makanan dari hutan akan mengimitasi pergerakan haiwan serta alam untuk memberitahu sesuatu atau bercakap dengan manusia lain (Brockett & Hildy, 2007). Lama-kelamaan, apabila menyedari bahawa alam semesta dikawal oleh kuasa ghaib, maka mereka mula mengadakan upacara ritual dengan diketuai dukun di mana gerak-geri tertentu dilakukan bertujuan menzahirkan rasa terima kasih dan bersyukur terhadap dewa-dewa. Upacara pemujaan yang kemudiannya berlangsung semakin kerap telah menjadikan gerak-geri tersebut kian berstruktur dan tersusun sehingga membentuk corak yang seragam. Aktiviti-aktiviti yang berasaskan pantomim dalam Modul PEERS-DK dinamakan sebagai Cermin Ajaib, Saya Pandai dan Saya Bersih. Ke tiga-tiga aktiviti tersebut memerlukan kanak-kanak prasekolah melakukan aksi tanpa menyebut perkataan mahupun memegang apa-apa objek atau benda. Oleh hal yang demikian, guru perlu melatih daya imaginasi kanak-kanak agar mereka dapat membayangkan cara sesuatu barang dipegang berdasarkan saiz dan fungsi barang itu. Memandangkan Cermin Ajaib merupakan aktiviti pertama yang terkandung dalam Modul PEERS-DK, maka langkah-langkah yang disenaraikan untuk melaksanakan aktiviti tersebut telah membawa kepada pendemonstrasian oleh guru di mana guru terlebih dahulu dikehendaki melakukan pantomim di hadapan kanak-kanak prasekolah bertujuan membolehkan kanak-kanak mengimitasi aksi-aksi yang ditunjukkan oleh guru. Dalam aktiviti Saya Pandai,

guru sekali lagi perlu mendemonstrasikan pantomim supaya pemahaman kanak-kanak prasekolah mengenai konsep pantomim menjadi semakin jelas ketika melakukan aksi-aksi membersihkan serta merapikan diri seperti memberus gigi, mensyampu rambut, menyabun badan, menyikat rambut dan lain-lain.



Rajah 4.5: Kanak-kanak prasekolah melakukan pantomim mensyampu rambut (Haneem, 2019)

Dalam hal ini, pengetahuan dan pengalaman sedia ada kanak-kanak prasekolah yang diperolehi menerusi kegiatan rutin menjaga kebersihan diri seperti mandi di rumah sebelum hadir ke sekolah sedikit sebanyak turut membantu melancarkan proses pembelajaran dalam aktiviti ini. Menerusi aktiviti Saya Bersih pula, konsep pantomim masih dikekalkan namun, kanak-kanak prasekolah dikehendaki merealisasikan pantomim tanpa meniru perlakuan guru. Pada kali ini, mereka diberikan peluang untuk mempantomimkan sendiri sesuatu aksi dengan hanya melihat peralatan membersihkan diri yang dipamerkan oleh guru seperti berus gigi, sabun, sikat dan sebagainya. Secara tidak langsung, dapatlah dilihat bahawa alat bantu mengajar yang perlu disediakan oleh guru

terdiri daripada peralatan yang begitu mudah diperolehi kerana ia sememangnya digunakan secara rutin pada setiap hari atau setiap minggu mengikut keperluan. Selain murah dan boleh dibeli dari mana-mana kedai runcit, sesetengah sekolah turut menyediakan peralatan kebersihan tersebut untuk kegunaan kanak-kanak prasekolah di dalam kelas.

4.3.4.2 Contoh Aplikasi Nyanyian Aksi dalam Modul PEERS-DK

Mages (2018) menyatakan bahawa penggunaan lagu dalam aktiviti pembelajaran berupaya meningkatkan kebolehan kanak-kanak prasekolah menguasai ritma selain turut membantu perkembangan literasi mereka. Berdasarkan Jadual 3.6, terdapat empat aktiviti nyanyian aksi yang sangat mudah untuk dilaksanakan memandangkan lirik lagu telah pun dimuatkan dalam Modul PEERS-DK. Tambahan pula, menerusi nyanyian aksi, guru tidak perlu bersusah-payah menyediakan sebarang peralatan lain untuk mengajar. Sebaliknya, guru hanya diminta mengenal pasti melodi lirik berdasarkan lagu-lagu semasa yang boleh diakses dengan percuma daripada *Youtube*. Jadual 4.9 memuatkan senarai lagu kanak-kanak masa kini yang dijadikan ilham bagi menghasilkan lagu-lagu baru menerusi modifikasi terhadap lirik lagu asal.

Jadual 4.9: Lagu asal dan lagu baru

	Tajuk Lagu	
	Asal	Baru
1.	Tayar Bas	Saya Comel
2.	<i>Baby Shark</i>	Saya Hebat
3.	Semut Berkawad	Jom Basuh Tangan
4.	Mengantuknya Mumia	Pada Suatu Hari

Seterusnya, guru mestilah menyanyikan lagu tersebut sambil membuat aksi bagi menjelaskan maksud lirik yang diungkapkan. Dalam hal ini, guru digalakkan bereksperimentasi dengan kreativiti masing-masing untuk meningkatkan keterujaan kanak-kanak prasekolah semasa mengikuti aktiviti pembelajaran selain membantu menjadikan mereka lebih memahami kandungan topik Mengetahui Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan, Menjaga Kebersihan Anggota Tubuh dan Mengaplikasikan Kemahiran Berkata Tidak kepada Sentuhan Tidak Selamat. Pengkaji telah mengkonstruksi nyanyian aksi dengan cara: (a) memilih lagu yang menjadi *trend* semasa, dan (b) menggantikan lirik baru ke dalam lirik lagu asal. Dalam hal ini, perkataan yang dipilih bagi membina lirik lagu baru adalah ringkas, senang disebut, mudah difahami oleh kanak-kanak prasekolah dan paling penting, ia semestinya relevan dengan kandungan PEERS. Selain itu, bilangan suku kata lirik baru juga dipastikan sama dengan bilangan suku kata lirik asal dalam setiap baris. Sebagai contoh, jumlah suku kata baris pertama bagi lirik Saya Comel adalah lapan iaitu bersamaan dengan jumlah suku kata baris pertama bagi lirik Tayar Bas.

Jadual 4.10: Pembinaan lirik baru berdasarkan pengiraan suku kata lirik asal

	Pecahan Suku Kata
Lirik Baru (Saya Comel)	I ni lah ke pa la sa ya
Lirik Asal (Tayar Bas)	Ta yar bas ber pu sing pu sing

Berikut adalah contoh lirik lengkap yang telah dihasilkan oleh pengkaji setelah modifikasi dilakukan terhadap lirik lagu Tayar Bas iaitu sebuah lagu yang kerap dinyanyikan oleh Didi iaitu watak burung yang pandai berkata-kata seperti manusia dalam rancangan kartun televisyen bersiri kegemaran kanak-kanak

berjudul *Didi & Friends*. Selain *Tayar Bas*, lagu-lagu lain seperti *Semut Berkawad* dan *Mengantuknya Mumia* turut digunakan untuk pembinaan aktiviti nyanyian aksi dalam Modul PEERS-DK memandangkan lagu-lagu itu amat popular dalam kalangan kanak-kanak prasekolah di Malaysia. Ruangan A dalam Jadual 4.11 mengandungi lirik yang telah diubahsuai manakala ruangan B merupakan lirik penuh lagu asal.

Jadual 4.11: Modifikasi lirik lagu dalam nyanyian aksi

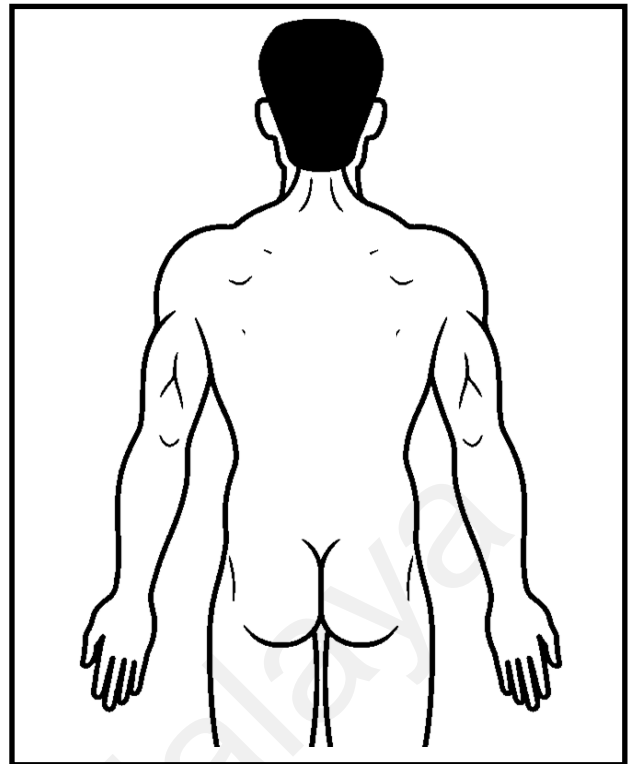
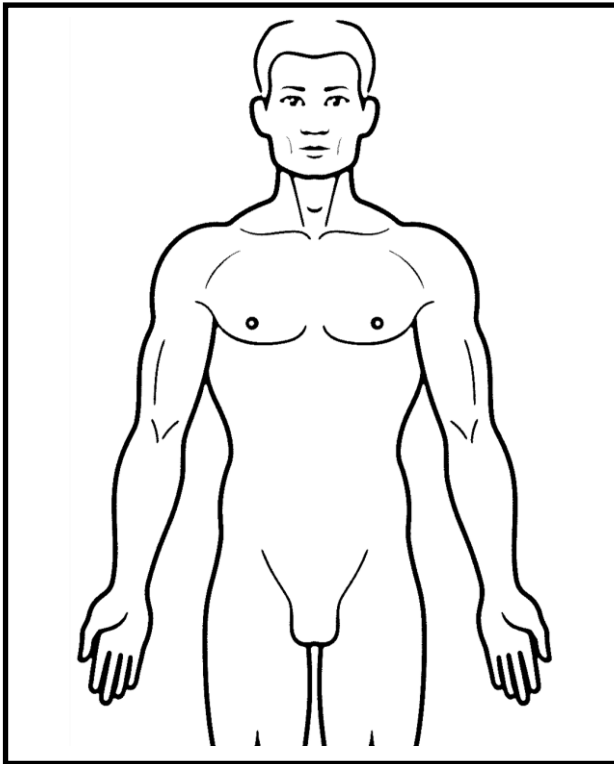
A	B
Inilah kepala saya	Tayar bas berpusing-pusing
Oh kepala (2x)	Pusing-pusing (2x)
Rambut di atas kepala	Tayar bas berpusing-pusing
Warnanya hitam	Sepanjang hari
Rambut jurai di dahi	Enjin bas bunyi vroom vroom
Oh dahi (2x)	Vroom vroom vroom (2x)
Dua cuping telinga	Enjin bas bunyi vroom vroom
Kanan dan kiri	Sepanjang hari
Kecilnya lubang telinga	Signal bas berkelip-kelip
Oh telinga (2x)	Kelip-kelip (2x)
Cuba sentuh dua pipi	Signal bas berkelip-kelip
Kanan dan kiri	Sepanjang hari

4.3.4.3 Contoh Aplikasi Permainan Teater dalam Modul PEERS-DK

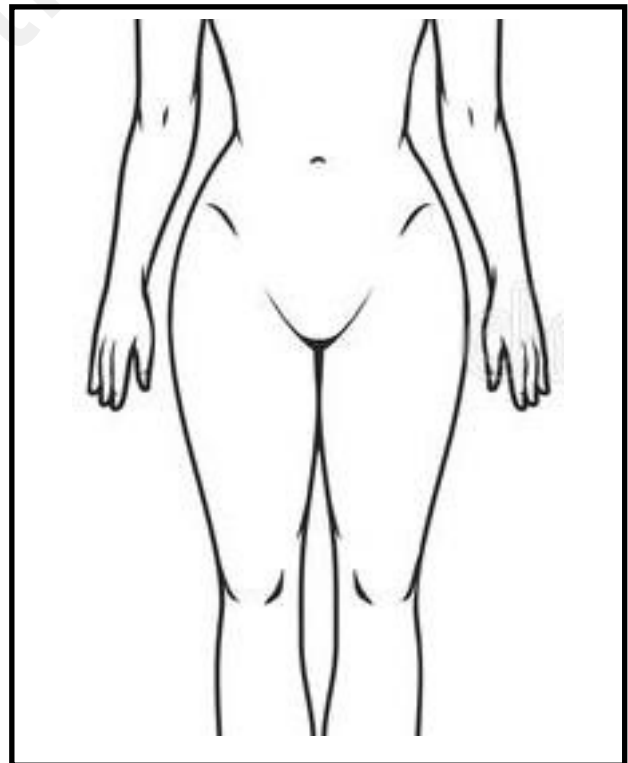
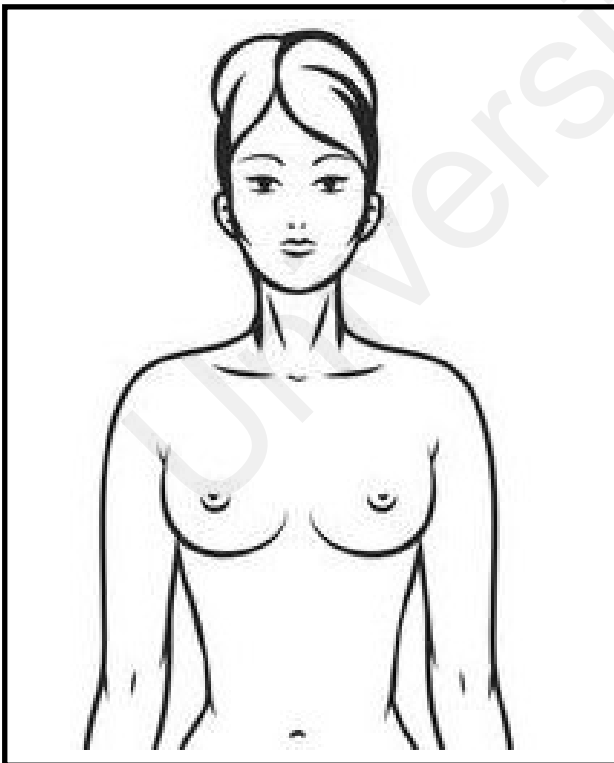
Permainan teater yang menarik terkandung dalam sesi 1 iaitu *In and Out!* dan Tolong Pakaikan! serta sesi 4 iaitu Awas Bahaya! dan Jangan Ikut Cakap Dia! Pengendalian permainan teater *In and Out!* adalah amat mudah kerana pengkaji telah menyediakan lakaran bahagian anatomi tubuh manusia yang lengkap dengan alat sulit seperti payudara, faraj, zakar dan punggung untuk digunakan oleh guru. Justeru, guru hanya perlu membuat salinan fotokopi dan mengedarkan lakaran tersebut kepada kanak-kanak secara rawak di mana setiap kanak-kanak mesti dipastikan mendapat sekurang-kurangnya satu lakaran alat sulit seperti yang tertera dalam Rajah 4.7 dan Rajah 4.8.



Rajah 4.6: Kanak-kanak prasekolah melihat lakaran tubuh lelaki yang mempamerkan zakar semasa bermain *In and Out!* (Haneem, 2019)

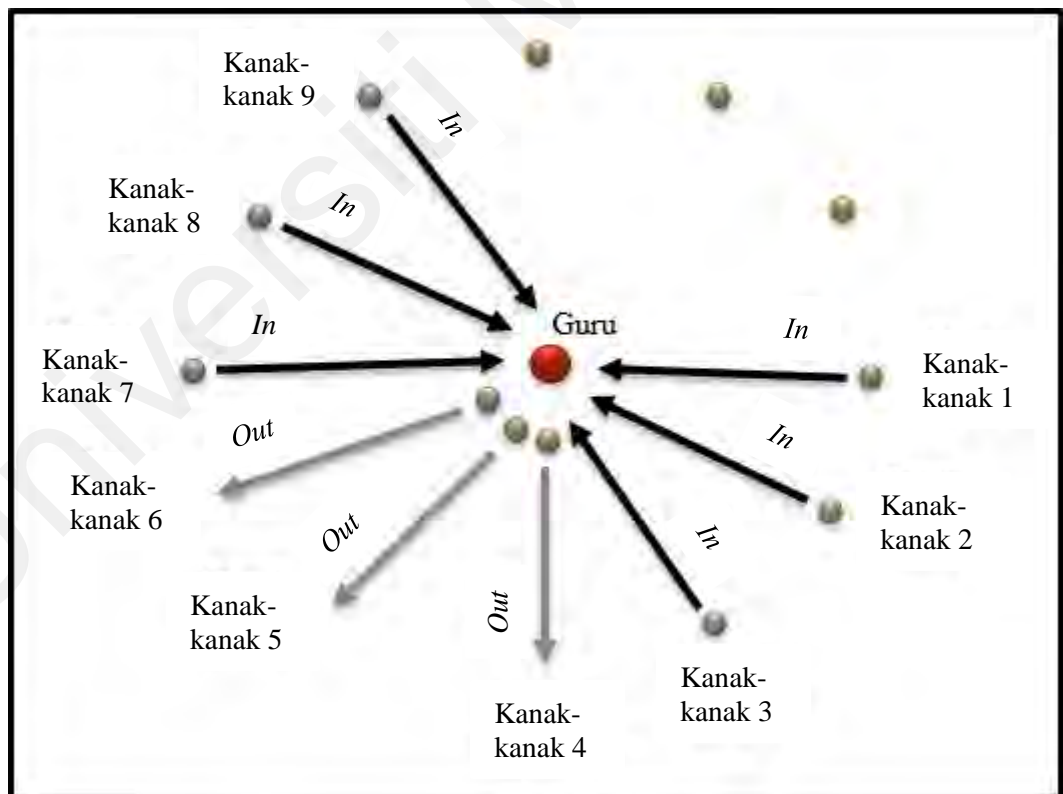


Rajah 4.7: Lakaran zakar dan punggung



Rajah 4.8: Lakaran payudara dan faraj

Selain gambar, permainan teater tersebut turut menggunakan konsep ruang di mana kanak-kanak prasekolah haruslah bergerak ke dalam bulatan menuju ke arah guru apabila lakaran alat sulit yang mereka pegang disebut oleh guru berserta perkataan *in*. Kanak-kanak prasekolah dikehendaki keluar dari bulatan dan kembali semula ke tempat asal masing-masing apabila guru menyebut lakaran alat sulit yang dipegang berserta perkataan *out*. Water, McAvoy dan Hunt (2015) menyatakan bahawa gabungan gambar dalam aktiviti berasaskan ruang dan pergerakan merupakan salah satu strategi untuk mengkomunikasikan informasi. Anak panah dalam Rajah 4.9 menunjukkan arah pergerakan kanak-kanak prasekolah dan ruang yang terbentuk semasa bermain *In and Out!*



Rajah 4.9: Arah pergerakan kanak-kanak dan pembentukan ruang

4.3.4.4 Contoh Aplikasi Lakonan Cerita dalam Modul PEERS-DK

Idea Paley (Cremin, Flewitt & Swann, 2018) berkenaan lakonan cerita telah mencetuskan inspirasi kepada pengkaji untuk menghasilkan aktiviti Jaga-Jaga, Nenek Kebayan, Gerrr... gasi! dan 1, 2, 3 Action! Dalam hal ini, pengkaji telah memodifikasi konsep asal lakonan cerita yang diasaskan oleh Paley (1925) di mana beliau memfokuskan kepentingan dua proses penting bagi menghasilkan lakonan cerita iaitu pertama, sesebuah cerita mestilah dicungkil terlebih dahulu daripada kanak-kanak sama ada berdasarkan imaginasi atau pengalaman sebenar yang pernah dilalui oleh kanak-kanak itu sendiri (Jeremy, 2019). Dalam hal ini, kanak-kanak boleh menceritakan apa sahaja kisah yang mereka gemari. Justeru, dapatlah dikatakan bahawa kanak-kanak difokuskan sebagai sumber utama untuk mendapatkan isi cerita. Proses ke dua melibatkan sesi lakonan di mana kanak-kanak dirangsang berkolaborasi untuk mengkonstruksi cerita asal, mengembangkan plot, membina watak dan mencipta aksi serta reaksi watak. Modifikasi telah dilakukan bagi aktiviti-aktiviti lakonan cerita dalam Modul PEERS-DK di mana cerita dikumpulkan daripada isu-isu semasa berkenaan pencabulan seksual kanak-kanak yang tular di media sosial bertujuan memastikan kandungan modul selari dengan objektif kajian. Dengan kata lain, kejadian-kejadian realiti yang telah berlaku dalam masyarakat dijadikan modal utama cerita, bukannya diambil daripada imaginasi, khayalan, fantasi atau cerita-cerita dongeng kesukaan kanak-kanak sebagaimana yang dicadangkan oleh Paley (1925). Penekanan terhadap isu-isu semasa sebagai bahan literatur untuk memulakan aktiviti drama ini juga memperlihatkan bahawa pengkaji mendokong idea Dorothy Heathcote di mana secara tidak langsung, mesej cerita dicorakkan berdasarkan isu sosial dan konflik yang timbul dalam masyarakat. Dalam lakonan cerita Jaga-Jaga misalnya, kisah yang diketengahkan berkisar

tentang perlakuan tidak senonoh Yaya yang cuba memegang faraj Lili. Ke dua-dua watak iaitu pelaku dan mangsa dilakonkan oleh pelakon dewasa yang memakai kostum dan solekan seperti kanak-kanak. Setelah diminta oleh Yaya agar menanggalkan kain yang sedang dipakainya, Lili yang berasa keliru kemudiannya bertanya kepada kanak-kanak prasekolah yang sedang menonton berkenaan keputusan yang perlu diambil olehnya. Tidak terhenti di situ, Yaya kemudiannya meminta Lili menanggalkan baju dengan alasan mahu mengambil gambar payudara Lili menggunakan telefon pintar barunya. Sekali lagi, Lili bertanya kepada penonton sama ada boleh atau tidak Yaya berbuat demikian terhadapnya. Lakonan diteruskan setelah penonton cilik menjawab soalan-soalan Lili.

4.3.4.5 Contoh Aplikasi Dramatisasi Cerita dan Boneka dalam Modul PEERS-DK

Watak-watak dalam aktiviti 14 iaitu Nini OK! ditampilkan menerusi boneka yang menyerupai manusia dan lengkap dengan bahagian anggota tubuh seperti rambut, mata, mulut, tangan, kaki dan lain-lain. Guru dikehendaki menyediakan: (a) dua boneka berjantina perempuan bagi watak Nini serta ibu, dan (b) satu boneka berjantina lelaki bagi watak antagonis iaitu abang. Watak doktor dilakonkan oleh pencerita iaitu guru dengan memakai peralatan permainan perubatan apabila tiba adegan bagi watak tersebut untuk berdialog. Bagi melicinkan tugas guru, pengkaji telah menyediakan skrip dengan dialog-dialog ringkas untuk semua watak yang terlibat. Selain itu, plot cerita yang mengandungi tiga adegan ini juga amat mudah untuk diikuti dan difahami oleh kanak-kanak prasekolah. Dalam adegan pertama, Nini ingin pergi ke rumah kawannya iaitu Bobo. Semasa berjalan, Nini cuba melangkah longkang besar. Akan tetapi, Nini terjatuh sehingga mengakibatkan punggungnya tergeser pada

longkang dan luka. Nini menangis dan pulang ke rumah mendapatkan ibunya. Di rumah, ibu Nini mahu melihat punggung Nini yang luka. Sebelum aksi seterusnya disambung, Nini melontarkan dialog berikut bertujuan merangsang afektif kanak-kanak prasekolah dalam membuat pertimbangan dan merefleksi persoalan yang ditimbulkan berdasarkan cerita yang disaksikan:

“Kawan-kawan, mama nak tengok punggung Nini. Apakah yang Nini perlu cakap kat mama?” (Modul PEERS-DK, S4).

Menurut Kröger dan Nupponen (2019), soalan-soalan terbuka yang bersifat provokasi sedemikian berupaya menyediakan peluang untuk kanak-kanak prasekolah bercakap sekali gus menjadikan mereka aktif dalam perbincangan memandangkan golongan tersebut lebih tertarik menerangkan sesuatu perkara dengan jujur kepada boneka, bukannya kepada guru. Hal ini kerana kanak-kanak prasekolah melihat boneka sebagai seorang rakan yang tidak begitu tahu berbanding guru yang serba tahu (Kröger & Nupponen, 2019). Keadaan ini secara tidak langsung dapat meningkatkan kemahiran komunikasi dan keyakinan diri terutamanya dalam kalangan kanak-kanak prasekolah yang pendiam dan pemalu. Berbalik kepada dramatisasi cerita dan boneka dalam Modul PEERS-DK, ibu kemudiannya membawa Nini ke klinik untuk berjumpa doktor. Semasa di klinik, doktor menyatakan bahawa Nini perlu menanggalkan seluar untuk menjalani pemeriksaan perubatan. Sekali lagi, afektif kanak-kanak prasekolah diaktifkan menerusi dialog berikut:

“Kawan-kawan, doktor nak sentuh punggung Nini. Bolehkah doktor sentuh punggung Nini untuk sapu ubat?” (Modul PEERS-DK, S4).

Plot cerita mencapai klimaks apabila abang cuba mencabul Nini dengan meminta Nini memegang zakarnya. Bukan itu sahaja, malah abang turut mengugut untuk tidak membenarkan Nini menonton rancangan kartun kegemarannya menerusi televisyen jika Nini enggan memenuhi permintaan abang. Abang berkata:

“Kalau Nini nak tengok Boboboi, Nini kena pegang zakar abang. Kalau Nini tak pegang zakar abang, Nini tak boleh tengok Boboboi. Abang tutup tv ni” (Modul PEERS-DK, S4).

Sama seperti dua adegan di atas, Nini terus bertanya kepada penonton mengenai kewajaran perlakuan abang di samping tindakan yang mesti diambil oleh Nini sendiri. Dramatisasi cerita berakhir apabila ibu memarahi abang setelah Nini memberitahu ibunya mengenai kejadian tersebut.

4.3.5 Data Pemerhatian Tidak Turut Serta

Dalam usaha menambahbaik Modul PEERS-DK, data pemerhatian yang dicatatkan oleh fasilitator dalam borang rekod anekdot semasa kajian rintis turut diteliti. Data pemerhatian yang menyerlahkan kelemahan modul telah diketengahkan dan dipaparkan dalam bahagian penulisan ini. Fasilitator K3/6 menulis seperti berikut semasa memerhatikan kanak-kanak 23 dalam aktiviti Nenek Kebayan:

“Murid dapat mengikuti irama lagu tetapi tidak boleh menyanyi kerana tidak tahu lirik...” (Fasilitator K3/6).

Fasilitator K1/8 mendedahkan hal berikut menerusi catatannya semasa membuat pemerhatian terhadap kanak-kanak 8 dalam aktiviti Jangan Ikut Cakap Dia! iaitu:

“Murid agak tidak fokus kerana keliru hendak mengikut arahan siapa...” (Fasilitator K1/8).

Seterusnya, sewaktu aktiviti Jangan Ikut Cakap Dia! juga, fasilitator K1/1 mencoret:

“Murid tidak melarikan diri ke arah mama kerana agak keliru dengan arahan diberi...” (Fasilitator K1/1).

Menerusi catatan fasilitator K8/18, penglibatan kanak-kanak 31 dalam aktiviti Saya Comel dihuraikan seperti di bawah:

“Murid menyanyikan lagu Saya Comel sambil melakukan aksi tempo laju dengan teragak-agak...” (Fasilitator K8/18).

Fasilitator K8/18 seterusnya menghuraikan pemerhatiannya berkenaan kanak-kanak 32 seperti berikut:

“Murid menutup kepala dengan tangan seolah-olah melindungi kepala daripada air hujan dengan sangat tidak yakin...” (Fasilitator K8/18).

Tulisan jujur fasilitator K5/11 amat bermakna buat pengkaji kerana ia dapat membantu menambahbaik modul:

“Adam menggaru kepala dengan main-main, menutup kepala dalam keadaan tak bersungguh...” (Fasilitator K5/11).

Ringkasnya, terdapat isu-isu yang muncul semasa berlangsungnya kajian rintis seperti: (a) kanak-kanak tidak tahu lirik, (b) kanak-kanak keliru untuk mengikut arahan mama atau orang asing, dan (c) kanak-kanak kekok dan tidak serius melakukan pantomim. Berdasarkan nota lapangan tersebut, maka Modul PEERS-DK telah diperbaiki dan diperkemas agar kelancaran implementasi modul dalam kajian sebenar terjamin tanpa mengulangi kesilapan, kelemahan serta kekurangan yang sama.

4.4 Analisa Data Fasa Implementasi dan Keberkesanan Modul PEERS-DK

Bagi fasa ini, kaedah statistik digunakan bertujuan menganalisis data ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan di mana penganalisan dimulakan dengan proses penapisan data termasuk data terpencil, andaian kenormalan, profil responden, analisis deskriptif dan diikuti dengan pengujian hipotesis berdasarkan soalan kajian yang telah dinyatakan dalam Bab 1. Proses penapisan data dan andaian kenormalan dijalankan untuk memenuhi syarat analisis statistik bagi pengujian hipotesis.

4.4.1 Profil Responden Kajian

Latar belakang responden bagi fasa ke tiga kajian ini dihuraikan dengan menggunakan statistik deskriptif iaitu analisis frekuensi dan peratus. Menurut Mishra, Pandey dan Singh (2019), Yuslina, Bhasah dan Fariza (2018) dan Wan Muhamad Amir, Ruhaya dan Nor Affendy (2017), statistik deskriptif berfungsi untuk mengupas ciri-ciri asas data dengan cara mengorganisasi data supaya rumusan dan keperihalan corak data bagi sesuatu sampel dapat diringkaskan.

Maklumat yang dikumpulkan adalah jantina, kaum, agama, kewarganegaraan, umur, tempat menetap, bahasa pertuturan, umur bapa, pendidikan bapa, bidang kerjaya bapa, pendapatan bapa, umur ibu, bidang kerjaya ibu, pendapatan ibu, bapa mendedahkan istilah anggota seksual kepada anak, bapa membawa anak ke kempen pencegahan pencabulan seksual, ibu mendedahkan istilah anggota seksual kepada anak dan ibu membawa anak ke kempen pencegahan pencabulan seksual. Paparan dalam Jadual 4.12 merupakan ringkasan dapatan kajian mengenai pemboleh ubah yang dikaji berdasarkan frekuensi dan peratusan. Bagi kategori pertama iaitu jantina, dapatlah dilihat bahawa jumlah kanak-kanak lelaki dan kanak-kanak perempuan adalah hampir seimbang iaitu 35 orang (49%) terdiri daripada kanak-kanak lelaki manakala selebihnya iaitu 37 orang (51%) merupakan kanak-kanak perempuan dengan majoriti kanak-kanak iaitu 71 orang (99%) adalah berbangsa Melayu dan beragama Islam manakala hanya seorang (1%) sahaja kanak-kanak berbangsa India dan beragama Hindu di mana semua (100%) kanak-kanak berdaftar sebagai warganegara Malaysia. Lebih separuh daripada jumlah keseluruhan kanak-kanak iaitu 49 orang (68%) berumur enam tahun manakala selebihnya iaitu 23 orang (32%) berumur lima tahun. Hasil analisis juga menunjukkan bahawa semua kanak-kanak iaitu 72 orang (100%) menetap di luar bandar dan bertutur dalam Bahasa Melayu. Bagi kategori umur bapa, peratusan tertinggi adalah dalam lingkungan umur 30 hingga 35 tahun (35%), diikuti dengan 36 hingga 41 tahun (31%), 42 tahun ke atas (29%), tidak berkenaan (4%) dan 24 hingga 29 tahun (1%). Sementara itu bagi latar belakang pendidikan bapa, lebih separuh daripada jumlah keseluruhan bapa mempunyai kelayakan sekolah menengah (57%), diikuti dengan sijil/diploma (20%), ijazah sarjana muda (15%), tidak berkenaan (4%), sekolah rendah (3%) dan ijazah sarjana (1%).

Bagi bidang kerjaya bapa, peratusan tertinggi dicatatkan daripada sektor perkhidmatan (24%), diikuti perkeranian/pentadbiran (14%), pendidikan serta makanan dan minuman masing-masing enam orang (8%), keusahawanan (7%), perkilangan (6%), pelancongan/perhotelan (6%), perikanan, kewangan, pertanian dan tidak berkenaan masing-masing membabitkan 3 orang (4%), bidang logistik serta informasi dan teknologi mencatatkan 3% manakala selebihnya iaitu bidang perubatan, pembinaan, kejuruteraan, kimpalan dan tidak bekerja masing-masing mencatatkan jumlah terendah iaitu 1%. Dapatan analisis juga menunjukkan bahawa bilangan bapa paling ramai mempunyai pendapatan bulanan antara RM1,501 hingga RM2,000 (28%), diikuti dengan RM1,001 hingga RM1,500 (20%), RM500 hingga RM1,000 (11%), RM2,001 hingga RM2,500 dan RM3,001 hingga RM3,500 masing-masing 8%, RM2,501 hingga RM3,000 dan RM5,001 ke atas masing-masing 7%, RM4,001 hingga RM4,500 dan tidak berkenaan masing-masing 4% dan RM3,501 hingga RM4,000 dan RM4,501 hingga RM5,000 masing-masing hanyalah seorang bapa (1%). Bagi latar belakang ibu, peratusan umur ibu yang tertinggi adalah 30 hingga 35 tahun (43%), diikuti dengan 36 hingga 41 tahun (39%), 42 tahun ke atas (9%), 24 hingga 29 tahun (8%) dan tidak berkenaan (1%). Bagi pendidikan ibu pula, separuh daripada jumlah keseluruhan ibu berpendidikan sekolah menengah (50%), diikuti dengan ijazah sarjana muda (25%), sijil/diploma (20%), sekolah rendah (4%) dan tidak berkenaan (1%). Sementara itu bagi bidang kerjaya ibu, seramai 36% ibu tidak bekerja, diikuti mereka yang berkecimpung dalam bidang pendidikan (24%), perkeranian/pentadbiran (17%), perkhidmatan (9%) manakala perubatan, pelancongan/perhotelan, makanan dan minuman masing-masing mencatatkan 4%.

Jadual 4.12: Taburan kekerapan

Bil	Demografi	Deskripsi	Frekuensi (n)	Peratus (%)
1.	Jantina	Lelaki	35	49
		Perempuan	37	51
2.	Kaum	Melayu	71	99
		Cina	0	0
		India	1	1
3.	Agama	Islam	71	99
		Buddha	0	0
		Hindu	1	1
4.	Kewarganegaraan	Warganegara	72	100
		Bukan Warganegara	0	0
5.	Umur	Enam tahun	49	68
		Lima tahun	23	32
6.	Tempat Menetap	Bandar	0	0
		Luar bandar	72	100
7.	Bahasa Pertuturan	Bahasa Melayu	72	100
8.	Umur Bapa	Tidak Berkenaan	3	4
		24 - 29 tahun	1	1
		30 - 35 tahun	25	35
		36 - 41 tahun	22	31
		42 tahun ke atas	21	29
9.	Pendidikan Bapa	Tidak Berkenaan	3	4
		Sekolah Rendah	2	3
		Sekolah Menengah	41	57
		Sijil/Diploma	14	20
		Ijazah Sarjana Muda	11	15
		Ijazah Sarjana	1	1
10.	Bidang Kerjaya Bapa	Tidak Berkenaan	3	4
		Tidak Bekerja	1	1
		Kewangan	3	4
		Perkilangan	4	6
		Informasi dan Teknologi	2	3
		Keusahawanan	5	7
		Perubatan	1	1
		Pembinaan	1	1
		Perkeranian/Pentadbiran	10	14
		Kejuruteraan	1	1
		Pendidikan	6	8
		Pelancongan/Perhotelan	4	6
		Perkhidmatan	16	24
		Perikanan	3	4

		Logistik	2	3
		Kimpalan	1	1
		Makanan dan Minuman	6	8
		Pertanian	3	4
11.	Pendapatan Bapa	Tidak berkekaan	3	4
		RM0	1	1
		RM500 - RM1,000	8	11
		RM1,001 - RM1,500	14	20
		RM1,501 - RM2,000	19	28
		RM2,001 - RM2,500	6	8
		RM2,501 - RM3,000	5	7
		RM3,001 - RM3,500	6	8
		RM3,501 - RM4,000	1	1
		RM4,001 - RM4,500	3	4
		RM4,501 - RM5,000	1	1
		RM5,001 ke atas	5	7
12.	Umur Ibu	Tidak Berkekaan	1	1
		24 - 29 tahun	6	8
		30 - 35 tahun	31	43
		36 - 41 tahun	27	39
		42 tahun ke atas	7	9
13.	Pendidikan Ibu	Tidak Berkekaan	1	1
		Sekolah Rendah	3	4
		Sekolah Menengah	36	50
		Sijil/Diploma	14	20
		Ijazah Sarjana Muda	18	25
14.	Bidang Kerjaya Ibu	Tidak Berkekaan	1	1
		Tidak Bekerja	26	36
		Informasi dan Teknologi	1	1
		Perubatan	3	4
		Perkeranian/Pentadbiran	12	17
		Pendidikan	16	24
		Pelancongan/Perhotelan	3	4
		Perkhidmatan	7	9
		Makanan dan Minuman	3	4
15.	Pendapatan Ibu	RM0	26	36
		RM500 - RM1000	7	9
		RM1,001 - RM1,500	8	11
		RM1,501 - RM2,000	5	7
		RM2,001 - RM2,500	7	9
		RM2,501 - RM3,000	4	6
		RM3,501 - RM4,000	2	3
		RM4,001 - RM4,500	7	9
		RM4,501 - RM5,000	1	1
		RM5,001 ke atas	5	7
16.	Bapa mendedahkan istilah anggota seksual	Tidak Berkekaan	3	4
		Ya	8	11

	kepada anak?	Tidak	61	85
17.	Bapa membawa anak ke kempen anti pencabulan seksual?	Tidak Berkenaan	3	4
		Ya	0	0
		Tidak	69	96
18.	Ibu mendedahkan istilah anggota seksual kepada anak?	Tidak Berkenaan	1	1
		Ya	8	11
		Tidak	63	88
19.	Ibu membawa anak ke kempen anti pencabulan seksual?	Tidak Berkenaan	1	1
		Ya	0	0
		Tidak	71	99

Peratusan terendah dicatatkan oleh ibu-ibu yang bekerja dalam bidang informasi dan teknologi dan tidak berkenaan iaitu masing-masing 1%. Selain itu, bagi pendapatan bulanan ibu, didapati bahawa seramai 36% ibu tidak mempunyai pendapatan, diikuti dengan RM1,001 hingga RM1,500 (11%), RM500 hingga RM1,000 dan RM4,001 hingga RM4,500 masing-masing adalah 9%, RM2,001 hingga RM2,500 (9%), RM1,501 hingga RM2,000 dan RM5,001 ke atas masing-masing mencecah 7%, RM2,501 hingga RM3,000 (6%), RM3,501 hingga RM4,000 (3%) serta RM4,501 hingga RM5,000 dan tidak berkenaan masing-masing mencatatkan 1%. Bagi pernyataan 'Bapa mendedahkan istilah anggota seksual kepada anak', jawapan 'Tidak' mencatatkan 85%, diikuti dengan 'Ya' (11%) dan 'Tidak berkenaan' (4%). Sementara itu, bagi pernyataan 'Bapa membawa anak ke kempen pencegahan pencabulan seksual', hampir keseluruhan responden menyatakan 'Tidak' (96%), diikuti dengan 'Tidak berkenaan' (4%) dan 'Ya' (0%). Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa bagi pernyataan 'Ibu mendedahkan istilah anggota seksual kepada anak', didapati bahawa majoriti responden menyatakan 'Tidak' (88%), manakala 'Ya' (11%) dan 'Tidak berkenaan' (1%). Selain itu, bagi pernyataan 'Ibu membawa anak ke kempen pencegahan pencabulan seksual',

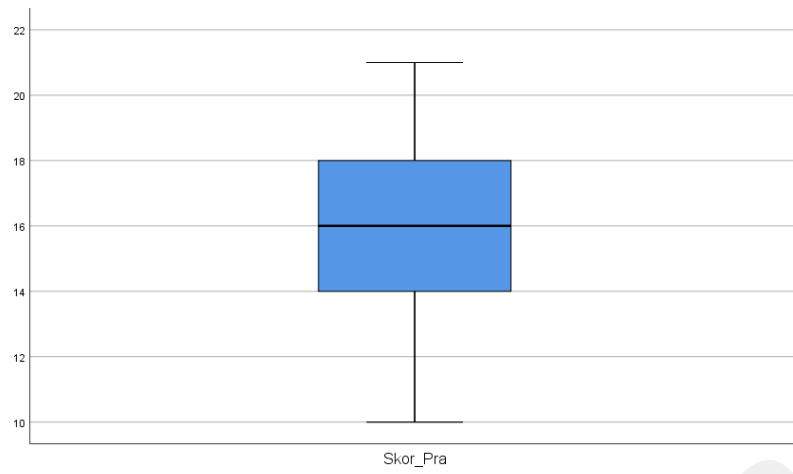
hampir keseluruhan responden menyatakan 'Tidak' (99%) manakala hanya seorang menyatakan tidak berkenaan (1%).

4.4.2 Proses Penapisan Data

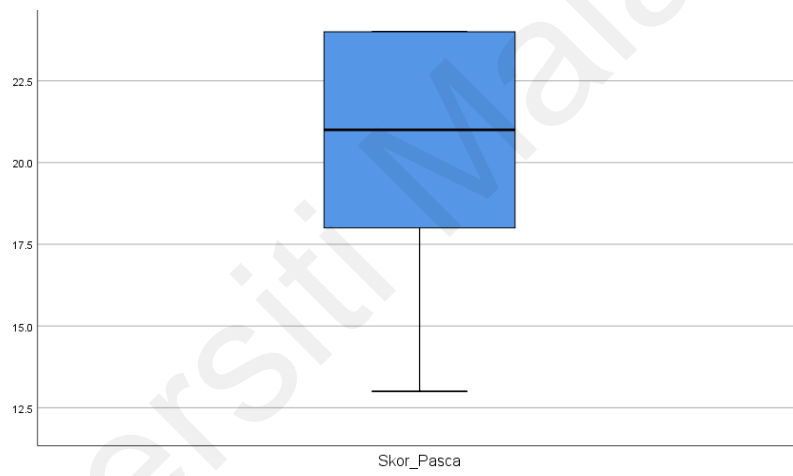
Data yang dikumpulkan mesti melalui proses penapisan data bertujuan mengenal pasti kedudukan data, taburan data, data yang hilang (*Missing data*) dan data terencil (*Outliers*).

4.4.3 Data Terencil

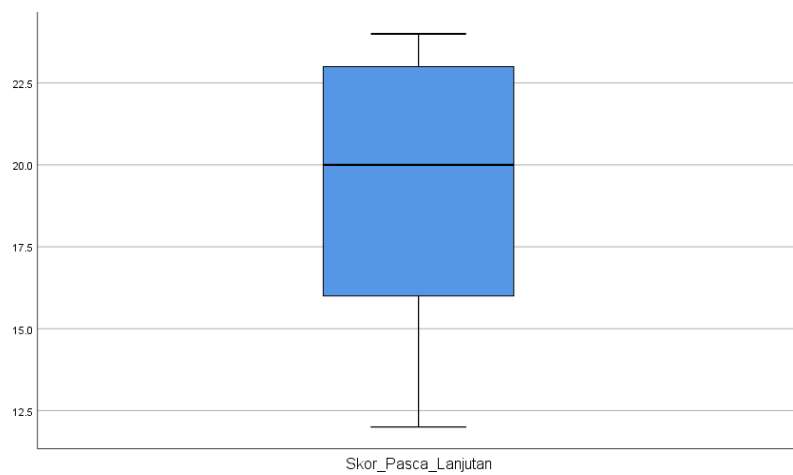
Tukey (1977) memperkenalkan kaedah grafik iaitu plot kotak (*Boxplot*) yang digunakan bagi meringkaskan data univariat. Kewujudan data terencil boleh mengakibatkan kesan negatif terhadap hasil analisis ujian di mana ia akan mengurangkan kesahan keputusan yang diperolehi. Dalam kajian ini, data terencil dikesan menerusi kaedah plot kotak yang dikonstruksi dengan lima nilai iaitu minimum, *quartile* pertama, median, *quartile* ke tiga dan maksimum. Berdasarkan Rajah 4.10, Rajah 4.11 dan Rajah 4.12, garisan dalam ke tiga-tiga plot kotak untuk skor pra, skor pasca dan skor pasca lanjutan bagi 72 sampel adalah simetri iaitu berada di tengah-tengah *Interquartile Range* (IQR). Garisan median yang tidak terpencong ke kanan atau ke kiri selain ketiadaan nilai terencil menunjukkan bahawa andaian kenormalan dipatuhi dan taburan data adalah normal (Wan Muhamad Amir, Ruhaya & Nor Affendy, 2017). Oleh itu, tiada cerapan digugurkan dalam kajian ini.



Rajah 4.10: Plot kotak bagi pemboleh ubah skor ujian pra



Rajah 4.11: Plot kotak bagi pemboleh ubah skor ujian pasca



Rajah 4.12: Plot kotak bagi pemboleh ubah skor ujian pasca lanjutan

Sekaran (2003) menjelaskan bahawa keputusan ujian normaliti sebaiknya tidak hanya berpaksikan kepada satu sumber sahaja. Oleh hal yang demikian, analisis pencongan (*Skewness*) dan puncak (*Kurtosis*) turut dilaksanakan bertujuan mengesahkan kenormalan data di mana nilai pencongan mestilah berada dalam lingkungan -1.96 hingga +1.96 untuk melayakkan sesuatu data dikategorikan sebagai normal. Berdasarkan analisis yang telah dilakukan, didapati bahawa nilai pencongan bagi skor pra, skor pasca dan skor pasca lanjutan masing-masing ialah -.180, -.606 dan -.328 iaitu graf memencong sedikit ke kiri (Negatif) manakala nilai kurtosis bagi ke tiga-tiga skor masing-masing adalah -.538, -.790 dan -1.190 iaitu sedikit tajam daripada normal namun masih menghampiri 0.

4.4.4 Andaian Kenormalan

Andaian kenormalan terhadap pemboleh ubah bersandar iaitu skor bagi setiap kumpulan perlu diuji bertujuan melihat kenormalan data sebelum menentukan kaedah statistik yang sesuai digunakan untuk menganalisis data. Sekiranya taburan data bersifat normal, maka ujian parametrik adalah pilihan terbaik untuk mengukur data. Sebaliknya, jika taburan data tidak normal, maka ujian bukan parametrik adalah lebih sesuai diaplikasikan untuk membandingkan data antara kumpulan (Mishra, Pandey & Singh, 2019). Terdapat beberapa ujian untuk menilai kenormalan data iaitu ujian kepencongan D'Agostino, ujian Jarque-Bera, ujian Kolmogorov-Smirnov, ujian Anderson-Darling, ujian Cramer-von Mises dan ujian Shapiro-Wilk W (Ghasemi, 2012). Ujian Shapiro-Wilk W adalah ujian yang paling disarankan kerana ujian tersebut mempunyai lebih banyak kuasa statistik untuk mengesan ketidaknormalan data bagi saiz sampel yang kecil (< 50 sampel) berbanding ujian-ujian lain (Ahad, Teh & Othman, 2011). Menariknya, ujian Shapiro-Wilk W juga berupaya mengukur sampel bersaiz sebesar 2000.

Menerusi ujian Shapiro-Wilk W, hipotesis nul yang dikemukakan ialah sesuatu saiz sampel dibentuk daripada taburan data yang normal dalam sesebuah populasi apabila nilai $\rho > \alpha = 0.05$. Dengan kata lain, lebih hampir nilai statistik W kepada 1, maka data diklasifikasikan sebagai lebih normal. Justeru, jika nilai statistik W menjauhi 1, maka taburan data menjadi semakin tidak normal. Dalam hal ini, apabila nilai $\rho > 0.05$, maka hipotesis nul diterima kerana kenormalan taburan data telah terbukti.

Jadual 4.13: Ujian Shapiro-Wilk W kategori kumpulan

Pemboleh Ubah	Kumpulan Eksperimen		Kumpulan Kawalan	
	Statistik (W)	Sig. (Nilai ρ)	Statistik (W)	Sig. (Nilai ρ)
Skor Ujian Pra	0.976	0.611	0.966	0.321
Skor Ujian Pasca	0.665	< 0.001	0.952	0.121
Skor Ujian Pasca Lanjutan	0.710	< 0.001	0.965	0.298

Jadual 4.13 menunjukkan hasil ujian kenormalan bagi skor ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan untuk kategori kumpulan (Eksperimen dan kawalan). Skor ujian pra bagi kumpulan eksperimen dan kawalan didapati bertaburan normal secara statistik dengan keputusan ujian Shapiro-Wilk W adalah tidak signifikan iaitu masing-masing mencatatkan $W = 0.976$, $dk = 36$, $\rho > 0.05$ dan $W = 0.966$, $dk = 36$, $\rho > 0.05$. Bagi skor ujian pasca pula, ujian kenormalan menunjukkan bahawa data tidak bertaburan secara normal bagi kumpulan eksperimen ($W = 0.665$, $dk = 36$, $\rho < 0.05$) manakala data bertaburan secara normal bagi kumpulan kawalan ($W = 0.952$, $dk = 36$, $\rho > 0.05$). Sementara itu, ujian kenormalan bagi skor ujian pasca lanjutan juga memaparkan bahawa data tidak bertaburan secara normal bagi kumpulan eksperimen ($W = 0.710$, $dk = 36$, $\rho < 0.05$) manakala data bertaburan secara normal bagi kumpulan kawalan ($W = 0.965$, $dk = 36$, $\rho > 0.05$). Oleh hal yang

demikian, dapatan ujian Shapiro-Wilk W dalam analisis ini membuktikan bahawa ujian yang sesuai untuk skor ujian pra ke dua-dua kumpulan adalah ujian parametrik manakala ujian yang sesuai untuk skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi ke dua-dua kumpulan adalah ujian bukan parametrik.

Jadual 4.14: Ujian Shapiro-Wilk W kategori jantina

Pemboleh Ubah	Lelaki		Perempuan	
	Statistik (W)	Sig. (Nilai ρ)	Statistik (W)	Sig. (Nilai ρ)
Skor Ujian Pra	0.975	0.583	0.976	0.577
Skor Ujian Pasca	0.896	0.003	0.852	< 0.001
Skor Ujian Pasca Lanjutan	0.914	0.010	0.888	0.001

Sementara itu, Jadual 4.14 menunjukkan bahawa data bertaburan secara normal bagi ujian pra untuk ke dua-dua kategori jantina dengan keputusan ujian Shapiro-Wilk W adalah tidak signifikan iaitu kanak-kanak lelaki mencatatkan $W=0.975$, $dk=35$, $\rho > 0.05$ manakala kanak-kanak perempuan pula merekodkan $W=0.976$, $dk=36$, $\rho > 0.05$. Bagi skor ujian pasca pula, ujian kenormalan mendapati bahawa data tidak bertaburan secara normal bagi kanak-kanak lelaki ($W=0.896$, $dk=35$, $\rho < 0.05$) dan kanak-kanak perempuan ($W=0.852$, $dk=36$, $\rho < 0.05$). Seterusnya bagi skor ujian pasca lanjutan, ujian kenormalan juga mendapati bahawa data tidak bertaburan secara normal bagi kanak-kanak lelaki ($W=0.914$, $dk=35$, $\rho < 0.05$) dan kanak-kanak perempuan ($W=0.888$, $dk=35$, $\rho < 0.05$). Ringkasnya, hasil analisis ujian Shapiro-Wilk W bagi pengujian hipotesis perbandingan untuk kategori jantina menunjukkan bahawa ujian yang sesuai untuk skor ujian pra bagi ke dua-dua jantina adalah ujian parametrik manakala ujian yang sesuai untuk skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi ke dua-dua jantina adalah ujian bukan parametrik.

Jadual 4.15: Ujian Shapiro-Wilk W kategori umur

Pemboleh Ubah	Enam tahun		Lima tahun	
	Statistik (W)	Sig. (Nilai ρ)	Statistik (W)	Sig. (Nilai ρ)
Skor Ujian Pra	0.942	0.178	0.948	0.601
Skor Ujian Pasca	0.605	< 0.001	0.793	0.008
Skor Ujian Pasca Lanjutan	0.809	< 0.001	0.828	0.020

Jadual 4.15 mengandungi keputusan analisis ujian kenormalan bagi kategori umur. Berdasarkan jadual itu, didapati bahawa data bertaburan secara normal untuk skor ujian pra dengan keputusan ujian Shapiro-Wilk W adalah tidak signifikan bagi kanak-kanak berumur enam tahun ($W= 0.942$, $dk= 24$, $\rho > 0.05$) dan lima tahun ($W= 0.948$, $dk= 12$, $\rho > 0.05$). Bagi skor ujian pasca, ujian kenormalan mendapati bahawa data tidak bertaburan secara normal untuk ke dua-dua kategori umur di mana kanak-kanak berumur enam tahun merekodkan $W= 0.605$, $dk= 24$, $\rho < 0.05$ dan kanak-kanak berumur lima tahun mencatatkan $W= 0.793$, $dk= 12$, $\rho < 0.05$. Sementara itu, hasil ujian kenormalan untuk skor ujian pasca lanjutan juga menunjukkan bahawa data tidak bertaburan secara normal bagi kanak-kanak berumur enam tahun ($W= 0.809$, $dk= 24$, $\rho < 0.05$) dan kanak-kanak berumur lima tahun ($W= 0.828$, $dk= 12$, $\rho < 0.05$). Oleh itu, berdasarkan hasil analisis ujian Shapiro-Wilk W, maka ujian yang sesuai untuk skor ujian pra bagi kanak-kanak berumur enam tahun dan lima tahun adalah ujian parametrik manakala ujian yang sesuai untuk skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi ke dua-dua kategori umur adalah ujian bukan parametrik.

4.4.4.1 Rumusan Kesesuaian Ujian Berdasarkan Andaian Kenormalan

Jadual 4.16: Rumusan ujian statistik yang sesuai digunakan berdasarkan tiga kategori pemboleh ubah tidak bersandar

Ujian	Pemboleh Ubah Tidak Bersandar			Rumusan H_0
	Eksperimen/Kawalan	Jantina	Umur	
Pra	Ujian-T sampel tidak bersandar	Ujian-T sampel tidak bersandar	Ujian-T sampel tidak bersandar	Diterima
Pasca	Ujian U Mann-Whitney	Ujian U Mann-Whitney	Ujian U Mann-Whitney	Tidak diterima
Pasca Lanjutan	Ujian U Mann-Whitney	Ujian U Mann-Whitney	Ujian U Mann-Whitney	Tidak diterima

4.4.5 Keberkesanan Modul PEERS-DK

Bahagian ini mengandungi dapatan kajian berkenaan pengujian hipotesis. Jadual 4.17 menunjukkan statistik deskriptif bagi skor ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi 72 kanak-kanak prasekolah yang terlibat dalam kajian ini di mana data tersebut menunjukkan bahawa skor ujian pasca mencatatkan min atau purata tertinggi iaitu 20.71 dengan sisihan piawai 3.200, diikuti skor ujian pasca lanjutan sebanyak 19.50 dengan sisihan piawai 3.723 dan min terendah dicatatkan oleh skor ujian pra iaitu 16.21 dengan sisihan piawai 2.659. Dalam hal ini, ujian-ujian yang bersesuaian sepertimana yang disediakan dalam Jadual 4.16 perlu dilaksanakan bertujuan menentukan sama ada perbezaan min antara skor ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi kategori kumpulan, jantina dan umur adalah signifikan atau sebaliknya.

Jadual 4.17: Statistik kumpulan berdasarkan min skor ke tiga-tiga ujian

Pemboleh Ubah	N	Minimum	Maksimum	Min	Sisihan Piawai
Skor Ujian Pra	72	10	21	16.21	2.659
Skor Ujian Pasca	72	13	24	20.71	3.200
Skor Ujian Pasca Lanjutan	72	12	24	19.50	3.723

4.4.5.1 Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?

H_0 1: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.

Hasil daripada andaian kenormalan dalam Jadual 4.16, pengujian hipotesis di atas direalisasikan menerusi ujian-T sampel tidak bersandar yang merupakan ujian statistik inferensi bertujuan menganalisis kesignifikanan perbezaan nilai min secara statistik antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan di mana ke dua-dua kumpulan itu saling tidak bersandar dan tiada kaitan antara satu sama lain tetapi mempunyai pemboleh ubah bersandar yang sama (Yuslina, Bhasah & Fariza, 2018). Istilah ‘tidak bersandar dan tiada kaitan’ di sini merujuk kepada nilai yang dihasilkan oleh kumpulan eksperimen sememangnya tidak mempengaruhi nilai yang dibentuk oleh kumpulan kawalan memandangkan sampel bagi ke dua-dua kumpulan terdiri daripada kanak-kanak prasekolah yang berbeza. Sebelum perbandingan min dilakukan, kesamaan varians atau disebut juga sebagai kehomogenan varians perlu dianalisis dengan menggunakan ujian

Levene Kesamaan Varians, suatu pendekatan yang dicipta oleh Howard Levene (Gastwirth, Gel & Mioa, 2009). Hipotesis nul ujian Levene mengandaikan bahawa varians bagi dua kumpulan yang berasingan adalah setara apabila nilai signifikan $p > 0.05$. Berdasarkan Jadual 4.18, terdapat dua andaian yang dapat dilihat iaitu 'Andaian varians sama' dan 'Andaian varians tidak sama'. Memandangkan keputusan analisis ujian Levene menunjukkan nilai signifikan adalah 0.642 iaitu lebih besar daripada nilai signifikan yang ditetapkan iaitu $p > 0.05$, maka output 'Andaian varians tidak sama' pada baris ke dua dalam Jadual 4.18 diabaikan kerana andaian kehomogenan varians telah dipenuhi dan nilai t dilaporkan menggunakan baris pertama (Ramlee, Jamal & Marinah, 2020). Oleh hal yang demikian, hipotesis nul ujian Levene diterima.

Jadual 4.18: Ujian Levene (i)

	Ujian Levene untuk Kesamaan Varians	
	F	Sig.
Andaian varians sama	0.218	0.642
Andaian varians tidak sama		

Hasil analisis ujian-T sampel tidak bersandar dalam Jadual 4.19 menunjukkan bahawa nilai min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual kumpulan eksperimen adalah 16.22 dengan sisihan piawai 2.727 manakala nilai min kumpulan kawalan adalah 16.19 dengan sisihan piawai 2.628 berserta nilai $t(70) = 0.044$, $p = 0.965$. Didapati bahawa nilai min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual kumpulan kawalan adalah lebih rendah berbanding kumpulan eksperimen. Namun, perbezaan ini adalah tidak signifikan memandangkan nilai signifikan yang ditunjukkan dalam Jadual 4.19 adalah 0.965 iaitu lebih besar daripada 0.05. Hal ini bermaksud, tidak

terdapat perbezaan min yang signifikan secara statistik bagi pencapaian skor ujian pra antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan. Oleh itu, hipotesis nul pertama kajian ini diterima.

Jadual 4.19: Analisis ujian-T sampel tidak bersandar bagi min skor ujian pra antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan

Kumpulan	N	Min	Sisihan Piawai	Nilai-t	dk	Sig.
Eksperimen	36	16.22	2.727	0.044	70	0.965
Kawalan	36	16.19	2.628			

4.4.5.2 Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?

H_02 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.

Hasil daripada andaian kenormalan dalam Jadual 4.16 yang mendapati bahawa data bagi skor ujian pasca bertaburan secara tidak normal untuk kategori kumpulan, maka ujian bukan parametrik iaitu U Mann-Whitney atau dikenali juga dengan nama Mann Whitney Wilcoxon telah digunakan untuk menguji H_02 dengan cara membandingkan *rank* min skor ujian pasca antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan. Dalam hal ini, output median dan IQR dalam jadual statistik deskriptif menerusi analisis SPSS diabaikan kerana taburan pembentukan graf bagi ke dua-dua kumpulan adalah tidak sama. Keputusan perbandingan *rank* min skor ujian pasca antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan dipaparkan dalam Jadual 4.20. Berdasarkan jadual

tersebut, maka jelaslah bahawa *rank* min kumpulan eksperimen mengatasi *rank* min kumpulan kawalan. Namun, bagi menentukan kesignifikanan perbezaan terbabit, maka statistik ujian U Mann-Whitney yang mengandungi statistik U dan nilai signifikan ρ perlu diteliti.

Jadual 4.20: Rank min skor ujian pasca berdasarkan kategori kumpulan

Ujian	Kumpulan	N	Rank Min	Sum of Ranks
Pasca	Eksperimen	36	53.93	1941.50
	Kawalan	36	19.07	686.50

Berdasarkan Jadual 4.21, maka dapatlah dirumuskan bahawa min skor ujian pasca bagi kumpulan eksperimen adalah lebih tinggi secara signifikan dan statistik berbanding kumpulan kawalan di mana nilai $U = 20.50$, $\rho < 0.05$. Oleh hal yang demikian, maka jelaslah bahawa terdapat perbezaan yang signifikan dalam *rank* min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan. Oleh itu, hipotesis nul ke dua bagi kajian ini ditolak.

Jadual 4.21: Ujian U Mann-Whitney (i)

	Statistik Ujian	Sig.
U Mann-Whitney	20.50	< 0.001

4.4.5.3 Dapatan Soalan Kajian iii (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?

H_{03} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.

Hasil daripada andaian kenormalan dalam Jadual 4.16, hipotesis di atas menggunakan ujian U Mann-Whitney untuk menguji sama ada terdapat perbezaan yang signifikan atau tiada perbezaan yang signifikan dalam keputusan ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan. Hal ini dilakukan dengan cara membandingkan *rank* min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi ke dua-dua kumpulan itu.

Jadual 4.22: Rank min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan berdasarkan kategori kumpulan

Ujian	Kumpulan	N	Rank Min	Sum of Ranks
Pasca	Eksperimen	36	53.93	1941.50
	Kawalan	36	19.07	686.50
Pasca Lanjutan	Eksperimen	36	52.71	1897.50
	Kawalan	36	20.29	730.50

Bagi melihat perbandingan *rank* min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan, keputusan analisis U Mann-Whitney ditunjukkan dalam Jadual 4.23. Berdasarkan jadual tersebut, maka secara ringkasnya ternyata bahawa terdapat perbezaan yang signifikan

dalam *rank* min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan di mana masing-masing mencatatkan nilai $U= 20.50, \rho < 0.05$ dan $U= 64.50, \rho < 0.05$. Oleh itu, hipotesis nul ke tiga yang dibina bagi kajian ini ditolak.

Jadual 4.23: Ujian U Mann-Whitney (ii)

	Ujian Pasca	Ujian Pasca Lanjutan
U Mann-Whitney	20.50	64.50
Sig.	< 0.001	< 0.001

4.4.5.4 Dapatan Soalan Kajian iv (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?

H_{04} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.

Hasil daripada andaian kenormalan dalam Jadual 4.16, ujian-T sampel tidak bersandar telah digunakan ke atas hipotesis nul ke empat untuk menganalisis sama ada terdapat perbezaan yang signifikan atau tiada perbezaan yang signifikan bagi keputusan ujian pra berkenaan pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan. Jadual 4.24 merupakan keputusan analisis ujian Levene yang memaparkan nilai signifikan iaitu 0.406 di mana nilai itu adalah lebih besar berbanding nilai signifikan yang ditetapkan ($\rho > 0.05$). Hal ini bermaksud andaian kehomogenan varians telah dipenuhi.

Jadual 4.24: Ujian Levene (ii)

	Ujian Levene untuk Kesamaan Varians	
	F	Sig.
Andaian varians sama	0.698	0.406
Andaian varians tidak sama		

Keputusan analisis ujian-T sampel tidak bersandar dalam Jadual 4.25 mendedahkan bahawa nilai min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual kanak-kanak lelaki adalah 16.06 dengan sisihan piawai 2.859 manakala nilai min skor ujian pra kanak-kanak perempuan adalah 16.35 dengan sisihan piawai 2.486. Dapatan tersebut menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan di mana nilai $t(70) = -0.467$, $p = 0.642$. Memandangkan $p > 0.05$, maka jelaslah bahawa meskipun min kanak-kanak lelaki lebih rendah berbanding min kanak-kanak perempuan, namun perbezaan tersebut adalah tidak signifikan secara statistik. Justeru, hipotesis nul ke empat bagi kajian ini telah diterima.

Jadual 4.25: Analisis ujian-T sampel tidak bersandar berdasarkan kategori jantina

Jantina	N	Min	Sisihan Piawai	Nilai-t	dk	Sig.
Lelaki	35	16.06	2.859	-0.467	70	0.642
Perempuan	37	16.35	2.486			

4.4.5.5 Dapatan Soalan Kajian v (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?

H_05 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.

Berdasarkan hasil andaian kenormalan yang tertera dalam Jadual 4.16, maka ujian U Mann-Whitney telah digunakan ke atas H_05 untuk menentukan sama ada terdapat perbezaan yang signifikan atau tiada perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.

Jadual 4.26: Rank min skor ujian pasca berdasarkan kategori jantina

Ujian	Jantina	N	Rank Min	Sum of Ranks
Pasca	Lelaki	35	35.41	1239.50
	Perempuan	37	37.53	1388.50

Jadual 4.27 yang mengandungi keputusan ujian U Mann-Whitney menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam *rank* min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan di mana nilai $U = 609.50$, $\rho = 0.663$. Meskipun *rank* min kanak-kanak lelaki adalah lebih rendah berbanding kanak-kanak perempuan, namun perbezaan tersebut adalah tidak signifikan secara statistik memandangkan $\rho > 0.05$. Oleh itu, hipotesis nul ke lima bagi kajian ini juga diterima.

Jadual 4.27: Ujian U Mann-Whitney (iii)

	Statistik Ujian	Sig.
U Mann-Whitney	609.50	0.663

4.4.5.6 Dapatan Soalan Kajian vi (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?

H_{06} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.

Berdasarkan hasil andaian kenormalan dalam Jadual 4.16, maka Ujian U Mann-Whitney telah digunakan bertujuan membandingkan *rank* min ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.

Jadual 4.28: Rank min ujian pasca dan pasca lanjutan berdasarkan kategori jantina

Ujian	Jantina	N	Rank Min	Sum of Ranks
Pasca	Lelaki	35	35.41	1239.50
	Perempuan	37	37.53	1388.50
Pasca Lanjutan	Lelaki	35	34.83	1219.00
	Perempuan	37	38.08	1409.00

Keputusan perbandingan *rank* min menerusi analisis U Mann-Whitney antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan dipaparkan dalam Jadual 4.29.

Berdasarkan jadual tersebut, maka dapatlah dikatakan bahawa sama seperti ujian pasca, *rank* min skor ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan juga tidak menunjukkan perbezaan yang signifikan dengan nilai $U = 589.00$, $\rho = 0.507$. Walaupun *rank* min skor ujian pasca lanjutan kanak-kanak lelaki adalah lebih rendah berbanding kanak-kanak perempuan, namun perbezaan tersebut adalah tidak signifikan secara statistik memandangkan $\rho > 0.05$. Oleh itu, sepertimana hipotesis nul ke lima, hipotesis nul ke enam bagi kajian ini turut diterima.

Jadual 4.29: Ujian U Mann-Whitney (iv)

	Ujian Pasca	Ujian Pasca Lanjutan
U Mann-Whitney	609.50	589.00
Sig.	0.663	0.507

4.4.5.7 Dapatan Soalan Kajian vii (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?

H_{07} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.

Hasil daripada andaian kenormalan dalam Jadual 4.16, pengujian hipotesis di atas dijalankan menerusi ujian-T sampel tidak bersandar untuk menentukan sama ada terdapat perbezaan yang signifikan atau tiada perbezaan yang signifikan bagi skor ujian pra pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.

Analisis ujian Levene dalam Jadual 4.30 menunjukkan nilai signifikan adalah 0.825 iaitu lebih besar daripada nilai signifikan yang ditetapkan iaitu $\rho > 0.05$. Hal ini bermaksud hipotesis nul ujian Levene tidak dapat ditolak kerana andaian kehomogenan atau kesamaan varians telah dipenuhi.

Jadual 4.30: Ujian Levene (iii)

	Ujian Levene untuk Kesamaan Varians	
	F	Sig.
Andaian varians sama	0.049	0.825
Andaian varians tidak sama		

Jadual 4.31 menunjukkan hasil analisis ujian-T sampel tidak bersandar di mana nilai min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual kanak-kanak berumur enam tahun adalah 16.98 dengan sisihan piawai 2.419 manakala nilai min skor ujian pra kanak-kanak berumur lima tahun adalah 14.57 dengan sisihan piawai 2.428. Keputusan tersebut menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun berikutan nilai $t(70) = 3.944$, $\rho < 0.05$. Oleh hal yang demikian, hipotesis nul ke tujuh yang dibina bagi kajian ini telah ditolak.

Jadual 4.31: Analisis ujian-T sampel tidak bersandar berdasarkan kategori umur

Umur	N	Min	Sisihan Piawai	Nilai-t	dk	Sig.
Enam tahun	49	16.98	2.419	3.944	70	< 0.001
Lima tahun	23	14.57	2.428			

4.4.5.8 Dapatan Soalan Kajian viii (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?

H_{08} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.

Hasil daripada keputusan andaian kenormalan dalam Jadual 4.16, H_{08} telah diuji menerusi ujian U Mann-Whitney untuk menentukan sama ada terdapat perbezaan yang signifikan atau tiada perbezaan yang signifikan bagi keputusan ujian pasca pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun. Jadual 4.33 memaparkan dapatan analisis U Mann-Whitney berkenaan perbandingan *rank* min skor ujian pasca berdasarkan kategori umur.

Jadual 4.32: Rank min skor ujian pasca berdasarkan kategori umur

Ujian	Umur	N	Rank Min	Sum of Ranks
Pasca	Enam tahun	49	39.20	1921.00
	Lima tahun	23	30.74	707.00

Analisis tersebut mendedahkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam *rank* min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun di mana nilai $U = 431.00$, $\rho = 0.103$ iaitu lebih besar daripada nilai signifikan yang ditetapkan ($\rho > 0.05$) sekali gus menyebabkan hipotesis nul ke lapan bagi kajian ini diterima.

Jadual 4.33: Ujian U Mann-Whitney (v)

	Statistik Ujian	Sig.
U Mann-Whitney	431.00	0.103

4.4.5.9 Dapatan Soalan Kajian ix (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?

H_0 : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.

Hasil daripada andaian kenormalan dalam Jadual 4.16, pengujian hipotesis ini dilakukan menerusi ujian U Mann-Whitney untuk menentukan sama ada terdapat perbezaan yang signifikan atau tiada perbezaan yang signifikan bagi keputusan ujian pasca dan ujian pasca lanjutan pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun. Justeru, perbandingan dibuat terhadap *rank* min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan berdasarkan kategori umur.

Jadual 4.34: Rank min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan berdasarkan kategori umur

Ujian	Umur	N	Rank Min	Sum of Ranks
Pasca	Enam tahun	49	39.20	1921.00
	Lima tahun	23	30.74	707.00
Pasca Lanjutan	Enam tahun	49	40.27	1973.00
	Lima tahun	23	28.48	655.00

Keputusan perbandingan *rank* min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun menerusi analisis U Mann-Whitney ditunjukkan seperti Jadual 4.35. Berdasarkan jadual tersebut, maka dapatlah dilihat bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam *rank* min skor ujian pasca antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun di mana nilai $U = 431.00$, $\rho = 0.103$. Sebaliknya, perbezaan *rank* min skor ujian pasca lanjutan antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun didapati signifikan secara statistik apabila nilai $U = 379.00$, $\rho = 0.025$. Memandangkan $\rho < 0.05$, maka hipotesis nul terakhir yang dibina bagi kajian ini ditolak.

Jadual 4.35: Ujian U Mann-Whitney (vi)

	Ujian Pasca	Ujian Pasca Lanjutan
U Mann-Whitney	431.00	379.00
Sig.	0.103	0.025

4.4.5.10 Ringkasan Pengujian Hipotesis

Ringkasan dapatan analisis bagi pengujian semua hipotesis adalah:

Jadual 4.36: Rumusan pengujian hipotesis

	Pernyataan Hipotesis	Keputusan
H_{01}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.	Diterima
H_{02}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.	Ditolak
H_{03}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan.	Ditolak
H_{04}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.	Diterima
H_{05}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.	Diterima
H_{06}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan.	Diterima
H_{07}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.	Ditolak
H_{08}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.	Diterima
H_{09}	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun.	Ditolak

4.4.6 Respons Kanak-Kanak Prasekolah Kumpulan Eksperimen Terhadap Permintaan Tidak Wajar

4.4.6.1 Dapatan Soalan Kajian x (Fasa 3): Apakah kemahiran preventif pencabulan seksual kanak-kanak prasekolah bagi kumpulan eksperimen selepas implementasi Modul PEERS-DK?

Jadual 4.37: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan eksperimen (Vignet 1)

Vignet 1	[Nama jiran] mengajak [Nama kanak-kanak] bermain, “Jom main. Kita nak main benda seronok”. [Nama kanak-kanak] bertanya, “Nak main macam mana?” [Nama jiran] berkata, “Sekarang, tanggalkan seluar kamu. Saya akan ambil gambar zakar/faraj kamu dengan <i>handphone</i> baru saya!”.																	
Soalan	1. Bolehkah [Nama jiran] mengambil gambar zakar/faraj [Nama kanak-kanak]			2. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] katakan kepada [Nama jiran]?			3. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] lakukan apabila [Nama jiran] menyuruh [Nama kanak-kanak] menanggalkan seluar?			4. Adakah [Nama kanak-kanak] akan memberitahu sesiapa tentang [Nama jiran] yang mahu mengambil gambar zakar/faraj [Nama kanak-kanak]?			5. Jika ya, siapakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu?			6. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu kepada individu tersebut?		
Kanak-kanak	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L
A1	Tidak	Tidak	Tidak	Tak seronok pun.	Jangan paksa.	Tak nak.	Main benda lain.	Lari.	-	Tidak	Ya	Tidak	-	Ibu	-	-	Ibu, ada orang bukak seluar.	-
A2	Tidak	Tidak	Tidak	Nak sunat saya?	Danish, tak boleh.	Jangan tangkap gambar.	Lari.	Cakap kat ibu.	-	Tidak	Ya	Tidak	-	Ibu	-	-	Ibu, dia tangkap gambar zakar.	-
A3	Ya	Tidak	Tidak	Jom. Kamu kawan baik kita.	Tak nak.	Dalam poket kita ada banyak guli.	Ambik gambar <i>bebird</i> .	Pijak tangan dia.	Baling guli kat dia.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, ada orang nak ambik gambar zakar saya.	Ibu, dia nak ambik gambar zakar.

A4	Tidak	Tidak	Tidak	Ijat jahat.	Tak boleh, faham tak?	Tak boleh.	Terajang.	Bagi tau ibu.	Cakap kat ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, Ijat suruh bukak seluar.	Ibu, Ijat nak ambik gambar faraj.
A5	Tidak	Tidak	Tidak	Ada bisul.	Tak boleh.	Tak nak.	-	Lari.	Lari cepat-cepat.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Ibu, tadi Hadi suruh bukak seluar.	Ibu, tadi Ain nak tangkap gambar faraj.
A6	Ya	Tidak	Tidak	Baju tak cantik.	Tak boleh.	Tak elok buat macam tu.	Tukar baju dulu.	Cakap dengan ibu.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Hakim suruh bukak seluar.	Ibu, Hakim bukak zip seluar.
A7	Ya	Tidak	Tidak	Biar kita yang ambik gambar kamu.	Kita cakap kat ibu.	Jangan suruh saya bukak seluar.	Ambik gambar dia dulu.	Bagi tau ibu.	Nak bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ada orang bukak seluar.	Ada orang nak ambik gambar faraj.
A8	Ya	Tidak	Tidak	Boleh buat muka comel macam teddy bear?	Jangan merepek!	-	Tiru muka teddy bear.	Marah.	Cakap kat ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah	-	Akila amik gambar faraj.	Ayah, Akila mintak bukak seluar.
A9	Ya	Tidak	Tidak	Saya suka ambik gambar.	Tak payah.	Jangan.	Sikat rambut dulu.	Cakap dengan ibu.	Lari balik rumah.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, Kasih, kan dia nak bukak seluar.	Ibu, ada orang, kan nak amik gambar zakar.
A10	Tidak	Tidak	Tidak	Tak boleh.	Tak boleh.	Tak boleh.	Lari.	Bagi tau ibu.	Lari cari ibu.	Tidak	Ya	-	-	Ibu	-	-	Ibu, abang abang nak ambik gambar zakar.	-
A11	-	Tidak	Tidak	Ayah lagi pandai tangkap gambar.	Tak nak.	Tak nak!	Panggil ayah.	Lari.	Marah.	-	Ya	Ya	-	Ayah	Ayah	-	Ayah, abang nak pegang faraj.	Ayah, abang cakap nak tengok faraj.

A12	Tidak	Tidak	Tidak	Eeuw!	Jangan.	Jangan.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Ayah	-	Mama, tadi ada orang pegang zakar.	Ayah, tadi ada orang suruh abang bukak seluar.
A13	-	Tidak	Tidak	Malu.	Jangan! Tak boleh.	Tak boleh. Berapa kali nak cakup.	Bukak seluar belakang pintu.	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, ada orang nak tangkap gambar faraj.	Ibu, Fira, kan nak pegang faraj.
A14	Tidak	Tidak	Tidak	Bukak seluar kamu dulu.	Tak boleh.	Jangan bukak.	Cabut seluar dia, cucuk jarum.	Lari.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Umairah nak pegang faraj.	Mama, Umairah suruh bukak seluar.
A15	Tidak	Tidak	Tidak	Tak pelah. Tak nak main dengan abang.	Tak boleh.	Tak nak.	Ajak ibu main.	Cakap dengan ibu.	Cakap dengan ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, tengok Abang Arel ni.	Ibu, tengok Qalisya ni, nak ambik gambar punggung.
A16	Ya	Tidak	Tidak	Tangkap gambar banyak-banyak ye.	Jangan.	Tak boleh.	Buat <i>peace</i> .	Bagi tau mama.	Pergi kat mama.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Rayyan ambik gambar zakar saya.	-
A17	Ya	Tidak	Tidak	Kira 1, 2, 3 dulu, baru tangkap gambar.	Tak boleh.	Tak boleh.	Tangkap gambar bontot.	Bagi tau ayah.	Suruh ayah marah abang.	Ya	Ya	Ya	Mama	Ayah	Ayah	-	Irfan nak tangkap gambar punggung.	Abang nak tangkap gambar punggung.
A18	Ya	Tidak	Tidak	Boleh.	Jangan pegang.	Jangan ambik gambar.	Bukak butang.	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Ibu, Kak Lia dia nak pegang faraj Aneesa.	Ibu, Kak Lia dia amik gambar faraj Aneesa.
A19	Tidak	Tidak	Tidak	Kita jerit nanti.	Tak boleh.	Tak boleh.	Jerit.	Lari.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Atuk Muzamir	Ibu	Ibu	-	Ibu, ada orang nak pegang punggung.	Ibu, ada orang nak bukak seluar.

A20	Ya	Tidak	Tidak	Sape kalah, dia bukak seluar.	Tak nak.	Tak suka!	Lawan osom.	Bagi tau ibu.	Marah.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang suruh bukak seluar.	Ibu, abang dia nak bukak seluar.
A21	Ya	Tidak	Tidak	Ambik gambar cepat-cepat tau.	Jangan bukak seluar saya.	Jangan ambik gambar.	Ambik gambar bontot Saiful pulak.	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Saiful nak ambik gambar zakar.	Saiful nak bukak seluar tadi.
A22	Ya	Tidak	Tidak	Hehehe... OK lah.	Tak nak.	Tak nak.	Bukak spender.	Bagi tau ayah.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ayah	-	Ayah, tengok along. Dia suruh bukak seluar.	-
A23	Tidak	Tidak	Tidak	Adam curi <i>handset</i> siapa ni?	Tak mau! Tak mau!	Tak boleh.	Ambik <i>handset</i> , bagi kat mama.	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mak dia	-	Mama, Adam nak ambik gambar zakar.	Mak Uzmar, Uzmar nak tengok zakar kita.
A24	Ya	Tidak	Tidak	<i>Spender</i> saya warna ungu.	Tak boleh.	Jangan ambik gambar.	Selak kain.	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu dengan cikgu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu, cikgu	-	Ibu, Insyirah pegang faraj.	Ibu, Hakim nak ambik gambar faraj.
A25	Ya	Tidak	Tidak	Saya tak pakai <i>spender</i> .	Rayyan, tak boleh.	Tak boleh la.	Bukak seluar panjang.	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Papa	-	Mama, Rayyan pegang zakar abang.	Papa, Rayyan nak ambik gambar zakar.
A26	Ya	Tidak	Tidak	Ambik gambar ramai-ramai lagi seronok.	Tak nak.	Tak boleh.	Panggil Siti, Ika dengan Maisarah.	Lari.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ibu	-	Sofee bukak seluar.	Abang ambik gambar faraj.

A27	Tidak	Tidak	Tidak	Allahuakbar.	Tak payah.	Tak boleh.	Suruh dia off handset.	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Imani nak pegang faraj.	Zara cakap nak pegang faraj.
A28	Ya	Tidak	Tidak	Ambik gambar lubang hidung kita.	Jangan pegang.	Ain, jangan pegang faraj.	Buat hidung kembang.	Bagi tau ibu.	Bagi tau ayah.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah	-	Ibu, Ain pegang faraj.	Ayah, Ain suruh bukak seluar.
A29	-	Tidak	Tidak	Mama pun suka ambik gambar.	Tak boleh.	Jangan.	Ajak mama sama.	Cakap kat mama.	Bagi tau mama.	Ya	Ya	Ya	Mama	Mama	Mama	-	Mama, ada orang, kan nak ambil gambar zakar.	Mama, dia nak ambil gambar zakar.
A30	Ya	Tidak	Tidak	Macam ni?	Jangan pegang faraj.	Jangan ambik gambar faraj.	Kangkang.	Bagi tau ibu.	Balik.	Ya	Ya	Ya	Najla Sofia	Ibu	Ibu	-	Ibu, ada orang pegang faraj.	Ibu, ada orang ambik gambar faraj.
A31	Tidak	Tidak	Tidak	Bismillah hirrahanirrahim.	Aboi, tak boleh.	Aboi, jangan buat macam ni.	Baca doa banyak-banyak.	Cakap kat ibu.	Terus lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, Aboi, kan ambik gambar faraj.	Ibu, tadi, kan Aboi ambik gambar faraj.
A32	Tidak	Tidak	Tidak	Tension!	Tak boleh.	Kamu tak baik.	Marah.	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Kimi tangkap gambar zakar.	Ibu, Kimi tengok zakar.
A33	Tidak	Tidak	Tidak	Main game lain la!	Jangan.	Tak nak.	Ambik handset Nasir.	Lari.	Bagi tau mama.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Nasir nak gambar punggung.	Nasir nak gambar punggung Aisyah.
A34	Tidak	Tidak	Tidak	Main tab ayah lagi seronok.	Tak boleh.	Tak nak.	Cari ayah, mintak tab.	Lari.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Aiman suruh bukak seluar.	Abang bukak seluar.

A35	Tidak	Tidak	Tidak	Tu <i>handset</i> kamu? Nak tengok.	Nana, mana boleh bukak seluar.	Tak nak pegang.	Tak bagi ambik gambar. Tengok <i>handset</i> Nana je.	Lari.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Ain, Haziq	Ayah	Mama	Jangan kawan Nana.	Nana nak bukak seluar.	Nana nak ambik gambar faraj.
A36	Tidak	Tidak	Tidak	Tak malu!	Jangan.	Kisya, jangan la.	Cepit perut dia.	Balik rumah.	Pergi tanya ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, ada orang, kan pegang faraj saya.	Kisya, kan dia nak ambik gambar faraj kakak.

-  Berisiko tinggi menjadi mangsa
  Berisiko rendah menjadi mangsa
 Berisiko menjadi mangsa
  Tidak berisiko menjadi mangsa

Berdasarkan Jadual 4.37, didapati hampir separuh daripada jumlah keseluruhan kanak-kanak prasekolah kumpulan eksperimen menjawab “Ya” bagi soalan pertama dalam ujian pra di mana keadaan tersebut secara tidak langsung menunjukkan betapa ramai kanak-kanak prasekolah tidak mengetahui bahawa perbuatan membenarkan jiran mengambil gambar alat sulit boleh mengakibatkan mereka menjadi mangsa cabul. Walau bagaimanapun semua kanak-kanak prasekolah menjawab, “Tidak” apabila soalan yang sama diajukan bagi ujian pasca dan ujian pasca lanjutan. Setelah Modul PEERS-DK dilaksanakan, semua kanak-kanak prasekolah berani menolak permintaan tidak wajar pelaku secara lisan dalam ujian pasca manakala hanya A8 tidak memberikan respons dalam ujian pasca lanjutan. Pelbagai jawapan berisiko tinggi yang ditandakan dengan kotak merah dan jawapan berisiko yang diwarnakan dengan kuning telah diberikan oleh kanak-kanak prasekolah bagi soalan ke tiga ujian pra. Antaranya termasuklah, “Ambik gambar *bebird*”, “Tukar baju dulu”, “Ambik gambar dia dulu”, “Tiru muka *teddy bear*”, “Sikat rambut dulu”, “Bukak seluar belakang pintu”, “Buat *peace*”, “Tangkap gambar bontot”, “Bukak butang” dan lain-lain di mana bagi soalan ke empat ujian pra, lebih 50% kanak-kanak prasekolah tidak akan memberitahu sesiapa tentang kejadian berisiko manakala 100% kanak-kanak prasekolah mengambil tindakan bijak dengan melaporkan kejadian berisiko kepada ibu atau ayah masing-masing dalam ujian pasca. Bagi soalan ke enam ujian pra, dapatlah dilihat bahawa hanya A35 yang menjawab soalan tersebut manakala kanak-kanak lain tidak memberikan sebarang respons. Namun, semua kanak-kanak menjawab dengan tepat bagi soalan sama yang dikemukakan dalam ujian pasca manakala dalam ujian pasca lanjutan, lima kanak-kanak didapati tidak menjawab soalan terbabit.

Jadual 4.38: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan eksperimen (Vignet 2)

Vignet 2	[Nama abang/kakak] bertanya kepada [Nama kanak-kanak], “[Nama kanak-kanak], nak tengok Upin Ipin tak?” [Nama kanak-kanak] menjawab, “Nak, nak. Nak tengok”. [Nama abang/kakak] berkata lagi, “Kalau nak tengok, [Nama kanak-kanak] kena pegang zakar/faraj [Nama abang/kakak] dulu. Lepas pegang, baru boleh tengok Upin Ipin”.																	
Soalan	1. Adakah [Nama kanak-kanak] akan memegang zakar/faraj [Nama abang/kakak]?			2. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] katakan kepada [Nama abang/kakak]?			3. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] lakukan?			4. Adakah [Nama kanak-kanak] akan memberitahu sesiapa tentang [Nama abang/kakak] yang meminta [Nama kanak-kanak] memegang zakar/faraj?			5. Jika ya, siapakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu?			6. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu kepada individu tersebut?		
Kanak-kanak	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L
A1	Tidak	Tidak	Tidak	Saya tak jadilah tengok Upin Ipin.	Tak nak. Cikgu cakap tak baik.	-	Tutup tv.	Panggil ibu.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Kakak bukak seluar pegang faraj.	-
A2	Ya	Tidak	Tidak	Pepet kakak sakit ke?	Tak boleh.	-	-	Cari ibu.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Along	Ibu	-	Kakak suruh pegang faraj.	-
A3	Ya	Tidak	Tidak	-	Tak nak pegang.	Tak nak.	-	Bagi tau ayah.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Ayah	Ayah	Ibu	-	Ayah, ada orang nak suruh saya pegang zakar Alif.	Ibu, Alif nak bukak seluar saya.
A4	Tidak	Tidak	Tidak	Tak nak. Nanti tangan saya naik kudis.	Tak boleh.	Tak suka tau tak.	-	Bagi tau ibu.	Lari kat ibu.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang suruh pegang zakar dia.	Ibu, abang dia bukak seluar pegang zakar dia.

A5	Tidak	Tidak	Tidak	Tak boleh.	Tak nak.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, tadi abang suruh pegang punggung.	Ibu, tadi abang suruh pegang dia punya punggung.
A6	Ya	Tidak	Tidak	Tapi geli.	Saya tak boleh pegang.	Tak boleh.	Balut tangan dengan surat khabar, baru pegang.	Lari.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang suruh pegang zakar.	Ibu, abang bukak seluar tunjuk zakar.
A7	Tidak	Tidak	Tidak	Kita berak tadi tak sabun tangan.	Nak cakap kat ibu.	Kita bagi tau ibu.	-	Cakap kat ibu.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ada orang suruh pegang zakar.	Dia suruh pegang zakar dia.
A8	Tidak	Tidak	Tidak	Masa abang tidur, saya bukak tv balik.	Jangan!	Tak nak.	-	Marah.	Cakap kat ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah	-	Abang suruh pegang zakar.	Abang dia bukak seluar dia, lepas tu seluar saya.
A9	Tidak	Tidak	Tidak	Blueeek!	Jangan.	Jangan la.	-	Cakap dengan ibu.	Masuk bilik, kunci.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	Abang suruh pegang konek dia.	Ibu, abang suruh pegang zakar abang.	Abang dia tarik kita suruh pegang zakar.
A10	Tidak	Tidak	Tidak	Tak nak.	Tak boleh.	Tak boleh.	-	Bagi tau ibu.	Lari.	Tidak	Ya	-	-	Ibu	-	-	Ibu, abang jahat. Dia suruh pegang zakar.	-
A11	Ya	Tidak	Tidak	-	Tak nak.	Jangan.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, kakak bukak seluar.	-

A12	Tidak	Tidak	Tidak	Tak pe. Tutuplah. Saya ngantuk.	Jangan.	Haish... Jangan cari pasal.	Tidur bilik mama.	Lari.	Lari kat mama.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Mama	-	Tadi ada orang suruh pegang zakar.	Tadi ada orang marah abang tak pegang zakar dia.
A13	Tidak	Tidak	Tidak	Nak tengok saya buat <i>magic</i> tak?	Tak boleh.	Tak boleh.	Tarik seluar abang sampai londeh, lepas tu lari.	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ibu	-	Ayah, abang suruh pegang zakar dia.	Ibu, abang, kan dia suruh pegang dia punya zakar.
A14	Tidak	Tidak	Tidak	Kita tengok kartun guna <i>iPad</i> mama.	Tak nak.	Tak nak pegang.	Ambik <i>iPad</i> mama atas meja.	Lari.	Jangan buat.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Kakak suruh pegang faraj dia.	Mama, kakak suruh pegang faraj tadi.
A15	Tidak	Tidak	Tidak	Abang nak telanjang?	Tak nak.	Tak nak.	-	Cakap dengan ibu.	<i>Report</i> kat ibu.	Ya	Ya	Ya	Nenek	Ibu	Ibu	-	Ibu, tengok abang ni suruh pegang punggung.	Ibu, abang cakap pegang punggung dia.
A16	Ya	Tidak	Tidak	Sapu losyen kat <i>bebird</i> bagi wangi.	Jangan.	Tak boleh.	Ambik losyen.	Bagi tau mama.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Abang Putra suruh saya pegang zakar dia.	-
A17	Ya	Tidak	Tidak	Sekali ni je. Banyak-banyak kali tak nak.	Tak boleh.	Jangan suruh saya buat macam tu.	-	Bagi tau ayah.	Panggil ayah suruh tengok abang buat apa.	Ya	Ya	Ya	Ayah	Ayah	Ayah	-	Ayah, abang suruh suruh Firas pegang punggung abang.	Ayah, abang suruh pegang punggung dia.

A18	Tidak	Tidak	Tidak	Kakak nak bukak seluar? Eei!!!...!	Jangan pegang.	Tak nak pegang.	-	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, Kakak Lia kan, dia suruh pegang faraj.	Ibu, Kakak Lia dia suruh Aneesa pegang faraj Kakak Lia.
A19	Tidak	Tidak	Tidak	Saya tak nak pegang.	Tak boleh.	Tak boleh.	-	Lari terus.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang bukak seluar.	Abang bukak seluar panjang, seluar kecil.
A20	Tidak	Tidak	Tidak	Bebird abang kontot.	Tak nak.	Tak nak.	-	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang suruh pegang zakar.	Ibu, abang, kan suruh pegang zakar dia.
A21	Tidak	Tidak	Tidak	Tak suka.	Jangan.	Jangan la.	Menyorok dalam almari.	Lari sambil jerit panggil ibu.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, angah kata pegang zakar dia.	-
A22	Ya	Tidak	Tidak	Beres.	Tak nak.	Tak nak.	Buat macam abang suruh.	Lari	Bagi tau ayah.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ayah	-	Ayah, abang suruh pegang zakar.	Dia masuk tangan dalam seluar.
A23	Tidak	Tidak	Tidak	Tak payah tengok la Upin Ipin.	Tak boleh pegang.	Tak tak tak.	-	Lari	Lari	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Mama, ayah suruh pegang zakar ayah.	Mama nak tau tak, ayah suruh pegang zakar dia.
A24	Tidak	Tidak	Tidak	Nanti terpegang taik.	Jangan pegang zakar.	Jangan pegang.	-	Bagi tau ibu dengan cikgu.	Bagi tau ibu.	Ya	Ya	Ya	Ayah	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang suruh pegang zakar.	Ibu, abang masuk tangan dalam seluar saya.

A25	Tidak	Tidak	Tidak	Kuku kita panjang. Cakar baru tau.	Tak nak.	Tak nak.	Tunjuk kuku.	Lari.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Mama	Papa	Mama	-	Papa, Abang Syuk suruh pegang zakar dia.	Mama, AbangSyuk suruh Amar pegang zakar.
A26	Ya	Tidak	Tidak	OK. Kalau jangkit kurap, jangan marah.	Tak nak.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ayah	Ibu	-	Abang suruh pegang zakar abang.	Ibu, abang suruh pegang zakar abang.
A27	Tidak	Tidak	Tidak	Abang tak basuh kencing. Tak nak.	Tak boleh.	Tak boleh.	-	Bagi tau ibu.	Bagi tau ayah.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah	-	Abang suruh pegang zakar.	Abang pegang zakar dia depan saya.
A28	Ya	Tidak	Tidak	Boleh. Saya sayang abang.	Tak boleh pegang.	Abang, tak boleh.	Peluk abang.	Bagi tau ibu.	Pergi dapur, bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang suruh pegang zakar.	Abang tak bagi tengok tv. Abangsuruh pegang zakar.
A29	Ya	Tidak	Tidak	Lepas pegang, gelek-gelek. Hahaha!	Tak boleh.	Saya tak nak pegang zakar.	-	Bagi tau mama.	Cakap kat mama.	Ya	Ya	Ya	Mama	Mama	Mama	Mama, kakak pegang konek saya.	Ada orang, kan dia suruh pegang zakar.	Mama, dia suruh pegang zakar.
A30	Ya	Tidak	Tidak	OK tapi seminit je.	Jangan pegang.	Tak nak pegang.	Pegang konek. Pastu lap tangan.	Cakap dengan ibu.	Duduk sebelah ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Abang suruh pegang zakar.	Abang suruh pegang punggung.
A31	Ya	Tidak	Tidak	Pegang konek kuat-kuat ke?	Tak boleh.	Kita tak nak pegang zakar.	-	Cakap kat ibu.	Lari.	-	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	-	Tadi kan, dia suruh pegang zakar dia.

A32	Tidak	Tidak	Tidak	-	Tak boleh.	Tak boleh.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, ayah suruh pegang zakar.	Ibu, ayah suruh Lutfi pegang zakar ayah.
A33	Ya	Tidak	Tidak	Jom tengok, bontot siapa putih.	Tak nak.	Tak nak.	Bukak seluar.	Lari.	Cakap dengan mama.	-	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Nasir suruh pegang dia punya zakar.	Nasir suruh pegang punggung.
A34	Tidak	Tidak	Tidak	Bebird abang ada bintik-bintik. Uwek!	Tak nak.	Tak nak.	Lari.	Lari.	Bagi tau ibu.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ayah	Ibu	-	Abang Aiman suruh bukak seluar.	Abang suruh pegang zakar.
A35	Ya	Tidak	Tidak	Pepet kita lagi cantik daripada pepet kamu.	Tak nak pegang.	Orang cakap tak nak!	Tunjuk pepet.	Bagi tau ayah.	Jegil mata sampai dia takut.	-	Ya	Ya	-	Ayah	Mama	-	Dania nak pegang faraj kita.	Mama, Dania pegang faraj kita.
A36	Tidak	Tidak	Tidak	Suruh ibu pegang.	Tak nak tengoklah.	Kita bagi tau ibu.	Panggil ibu.	Pergi kat ibu	Cakap kat ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, dia suruh pegang zakar.	Tengok tu, dia suruh pegang zakar.

-  Berisiko tinggi menjadi mangsa
  Berisiko rendah menjadi mangsa
 Berisiko menjadi mangsa
  Tidak berisiko menjadi mangsa

Berdasarkan Jadual 4.38, jelaslah bahawa hampir separuh daripada bilangan keseluruhan kanak-kanak prasekolah bersetuju untuk memegang alat sulit pelaku apabila diminta berbuat demikian (Soalan pertama ujian pra). Dalam hal ini, kanak-kanak prasekolah yang bakal menjadi habuan pelaku didapati mempunyai pertalian rapat dengan pelaku dan amat mengenali pelaku. Akan tetapi, tiada seorang kanak-kanak prasekolah pun yang mahu memenuhi permintaan tidak wajar pelaku setelah mereka didedahkan dengan kemahiran preventif pencabulan seksual menerusi Modul PEERS-DK (Soalan pertama ujian pasca dan ujian pasca lanjutan). Sebelum Modul PEERS-DK diaplikasikan, pelbagai jawapan berisiko tinggi telah diberikan oleh kanak-kanak prasekolah bagi soalan ke dua ujian pra iaitu, “Sapu losyen kat *bebird* bagi wangi”, “Beres”, “Boleh. Saya sayang abang”, “Lepas pegang, gelek-gelek. Hahaha!”, “OK tapi seminit je”, “Pegang konek kuat-kuat ke?” dan “Jom tengok, bontot siapa putih”. Seterusnya, bagi soalan ke tiga ujian pra pula, enam kanak-kanak telah memberikan jawapan berisiko tinggi. Bagi soalan ke empat ujian pra, lebih 50% kanak-kanak prasekolah enggan mendedahkan kejadian berisiko kepada mana-mana individu. Namun dalam ujian pasca, 100% kanak-kanak prasekolah akan melaporkan perkara tersebut kepada individu yang dipercayai di mana ibu menjadi pilihan utama bagi 26 kanak-kanak prasekolah (72%) untuk diadakan hal tersebut, diikuti ayah iaitu seramai sembilan kanak-kanak prasekolah (25%) dan selebihnya abang iaitu seorang kanak-kanak prasekolah (3%). Bagi soalan ke enam ujian pra, hanya A9 dan A29 yang berani bersuara. Walau bagaimanapun, jumlah kanak-kanak yang tampil mendedahkan kejadian berisiko kepada individu yang dipercayai meningkat kepada 35 orang dalam ujian pasca.

Jadual 4.39: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan eksperimen (Vignet 3)

Vignet 3	[Nama kanak-kanak] sedang bermain di taman permainan bersama [Nama individu]. Tiba-tiba sebuah kereta merah berhenti. Ponnnn! Ponn! Ponn!																	
	Seorang lelaki gemuk yang [Nama kanak-kanak] tidak kenal keluar dari kereta itu dan berkata, “Adik, jom pergi jalan-jalan. Marilah naik kereta abang”.																	
Soalan	1. Adakah [Nama kanak-kanak] akan naik kereta lelaki gemuk itu?			2. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] katakan kepada lelaki gemuk itu?			3. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] lakukan?			4. Adakah [Nama kanak-kanak] akan memberitahu sesiapa tentang lelaki gemuk yang mengajak [Nama kanak-kanak] naik keretanya?			5. Jika ya, siapakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu?			6. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu kepada individu tersebut?		
	Kanak-kanak	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas
A1	Ya	Tidak	Tidak	Abang belanja?	Cikgu dah ajar, jangan percaya orang kita tak kenal.	-	Bukak pintu kereta, masuk.	Lari.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, ada kereta datang ajak makan ayam.	-
A2	Ya	Tidak	Tidak	Jalan-jalan pergi mana?	Abang ni orang asing. Kita tak nak ikut.	-	Masuk kereta.	Cari ibu.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Abah	Abah	-	Abah, abang tu ajak pergi sana.	-
A3	Ya	Tidak	Tidak	Singgah KFC tak?	Cikgu dah bagi nasihat, jangan naik keretaorang.	Tak nak.	Ikut abang naik kereta.	Bagi tau ayah.	Ya	Ya	Ya	Ya	Ayah	Ibu	Ibu	-	Ibu, ada orang suruh naik kereta abang gemuk.	Ibu, ada orang nak bawak saya pergi KFC.
A4	Tidak	Tidak	Tidak	Saya tak pernah nampak abang.	Cikgu suruh hati-hati dengan orang baru jumpa.	Tak boleh.	-	Lari.	Ya	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang tu suruh ikut pergi naik kereta dia.	Ibu, abang tu suruh naik kereta.

A5	Tidak	Tidak	Tidak	Kita dua je? Tak nak.	Kalau abang tak pergi, saya jerit.	Tak nak.	-	Jerit sampai dia lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, tadi ada lelaki ni suruh naik kereta dia.	Ada orang ni, kan dia ajak kita makan KFC. Lepas tu kita tak nak.
A6	Ya	Tidak	Tidak	Kawan-kawan saya boleh ikut sama?	Tak boleh.	Tak boleh.	Tanya kawan-kawan.	Lari.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang tu suruh naik kereta.	Ada abang tu dia ajak naik kereta.
A7	Tidak	Tidak	Tidak	Saya datang sinidengan ibu.	Tak nak.	Saya cakap kat ibu.	-	Lari.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ada orang ajak makan KFC.	Orang tu nak ajak makan ayam KFC.
A8	Tidak	Tidak	Tidak	Sekarang tak boleh, saya nak main.	Saya tak nak pergi mana-mana.	Tak nak.	-	Lari.	Panggil polis.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Ibu, ada orang datang suruh ikut dia.	Ibu, abang tu suruh naik kereta abang tu.
A9	Ya	Tidak	Tidak	Jalan-jalan sampai malam?	Abang, jangan la. Nanti ibu belikan la.	Tak nak.	-	Bagi tau ibu.	Lari	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	Ibu, boleh ke naik kereta orang?	Ibu, abang tu suruh naik kereta dia.	Ada orang, kan, dia nak bawak pergi makan.
A10	Tidak	Tidak	Tidak	Kereta abang kecil. Kereta ibu lagi besar.	Tak nak.	Tak payah.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya.	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, ada abang tu suruh naik kereta.	-
A11	Ya	Tidak	Tidak	Saya balik mandi dulu.	Cikgu selalu cakap, jangan ikut orang lain.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah	-	Ibu, abang tu suruh ikut dia pergi jalan-jalan.	-

A12	Tidak	Tidak	Tidak	Mama dengan ayah pesan jangan ikut orang.	Tak nak ikut.	Tak nak naik.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Ayah	-	Tadi ada orang nak tarik abang masuk kereta.	Tadi ada orang ni dia suruh abang naik kereta dia.
A13	Tidak	Tidak	Tidak	Tak berani naik.	Tak nak.	Tak boleh.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ibu	-	Ayah, ada orang ajak naik kereta.	Ibu, ada orang dia cakap naik keretacepat.
A14	Tidak	Tidak	Tidak	Jalan-jalan dengan mama lagi syok.	Tak nak ikut.	Tak nak la.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Ada orang nak bawak pergi naik kereta.	Ada orang, kan dia nak bawak makan ayam KFC.
A15	Tidak	Tidak	Tidak	Eleh. Tak percaya.	Jangan datang dekat kita.	Jangan.	-	Lari.	Pergi kat ibu.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ayah	Ibu	-	Ayah, tengok orang tu. Dia datang dekat abang.	Ibu, tengok abang tu. Dia ajak pergi jalan-jalan.
A16	Ya	Tidak	Tidak	Boleh ke saya ikut?	Cikgu bagi tau bahaya.	Tak boleh.	Makan ayam goreng dengan abang.	Bagi tau mama.	Cakap dengan mama.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Abang gemuk tu nak belanja saya ayam goreng dengan sate.	-
A17	Ya	Tidak	Tidak	Percuma ke?	Jangan kacau saya main.	Tak boleh.	-	Bagi tau ibu.	Bagi tau ayah.	-	Ya	Ya	-	Mama	Ayah	-	Ada orang gemuk datang masa abang main.	Ayah, abang tu suruh naik kereta.
A18	Tidak	Tidak	Tidak	Ibu tak kasi keluar dengan orang.	Jangan ajak saya lagi.	Tak nak.	-	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, dia suruh naik kereta pergi beli ayam.	Ada abang, dia ajak Aneesa naik kereta.

A19	Tidak	Tidak	Tidak	Ibu suruh balik rumah cepat.	Jangan datang sini lagi.	Tak boleh.	-	Lari.	Lari.	-	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang tu nak bawak jalan-jalan.	-
A20	Tidak	Tidak	Tidak	Ibu garang. Dia marah kang.	Jangan sibuk kat sini.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah	-	Ibu, abang, kan suruh naik kereta dia.	Ayah, abang suruh naik kereta.
A21	Tidak	Tidak	Tidak	Ibu pesan jangan pergi jauh-jauh.	Jangan.	Abang, jangan la.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, ada kereta merah berhenti.	-
A22	Ya	Tidak	Tidak	Let's go!	Tak nak.	Tak payah la.	Beli ayam sama-sama abang.	Lari	Lari	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ayah	-	Abang nak bawak makan ayam.	-
A23	Tidak	Tidak	Tidak	Kita letih. Nak balik.	Tak nak naik.	Tak nak ikut.	Balik rumah.	Gigit tangan dia.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Abang tarik tangan kita.	Mama, abang tu suruh naik kereta dia.
A24	Ya	Tidak	Tidak	Terima kasih.	Jangan naik.	Jangan naik kereta merah.	Ikut abang pergi KFC.	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ibu	-	Ayah, abang nak bawak naik kereta.	Ada orang kereta merah ajak makan KFC.
A25	Tidak	Tidak	Tidak	Abang bukan kawankita.	Tak nak.	Tak nak.	Tunjuk penumbuk.	Lari kat mama.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Papa	Mama	Papa	-	Abang tu suruh naik kereta.	Dia suruh abang naik kereta dia.
A26	Ya	Tidak	Tidak	Abang nak kawan dengan kita?	Abang orang jahat.	Tak nak.	Sembang-sembang dengan abang.	Lari.	Lari.	-	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah	-	Abang suruh naik kereta.	Abang tu paksa naik kereta dia.
A27	Ya	Tidak	Tidak	Main pokemon nak?	Tolonggg! Polis!!!	Tak nak.	Tunjuk game pokemon kat abang.	Jerit bagi dia takut.	Bagi tau ibu.	-	Ya	Ya	-	Ayah	Ibu	-	Abang ajak kita makan ayam.	Abang nak bawak makan KFC.

A28	-	Tidak	Tidak	Saya tanya ayah dulu.	Tangkap gambar abang bagi kat ayah.	Tak boleh.	Pergi tanya ayah.	Bagi tau ayah.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ibu	-	Ayah, ada orang suruh naik kereta dia.	Abang suruh saya naik kereta.
A29	Ya	Tidak	Tidak	Yeay!	Tak boleh.	Tak nak.	Lompat seronok.	Cakap kat mama.	Bagi tau mama.	-	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Abang kereta merah datang.	Abang tu suruh saya masuk kereta tu.
A30	Ya	Tidak	Tidak	Macam OK je.	Tak nak ikut.	Tak nak ikut.	-	Bagi tau ibu.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Abang suruh naik kereta.	Ada orang suruh naik kereta.
A31	Ya	Tidak	Tidak	Kalau tertidur dalam kereta, abang kejut saya.	Tu ibu. Saya panggil ibu ye.	Tak nak.	-	Lari kat ibu.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah	-	Ibu, ada orang suruh naik kereta merah.	Ada orang gemuk tu dia suruh Lutfi naik kereta merah.
A32	Tidak	Tidak	Tidak	Betul ke ni?	Abang, kita tak nak naik.	Kita tak nak ikut.	-	Lari.	Terus lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ibu	-	Abang tu, kan datang. Abang suruh masuk dalam kereta.	Ibu, tadi, kan abang tu datang. Lepas tu abang tu tarik tangan.
A33	Tidak	Tidak	Tidak	-	Jangan datang dekat.	Tak nak.	-	Cakap kat papa.	Nak bagi tau mama.	-	Ya	Ya	-	Papa	Mama	-	Orang tu suruh naik kereta dia.	Ada orang nak kacau Aishah.
A34	Tidak	Tidak	Tidak	Ibu kata orang tak kenal dia bawak lari budak.	Saya tau abang nak culik saya.	Tak nak ikut.	Lari.	Lari.	Lari.	-	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Abang suruh naik kereta.	Ada abang tu suruh naik kereta.
A35	Ya	Tidak	Tidak	Jalan kaki je. Tapi nak hujan.	Tak nak ikut.	Tak nak naik.	Bawak payung, jalan sebelah abang.	Bagi tau ayah.	Bagi tau mama.	-	Ya	Ya	-	Ayah	Mama	-	Ada orang tu ajak makan ayam.	Abang gemuk nak belikan ayam.

A36	Tidak	Tidak	Tidak	Ayah cari saya nanti.	Saya pandai. Saya tak akan ikut.	Bag itau ibu.	-	Terus masuk rumah.	Terus lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ibu	-	Tadi, kan ada abang gemuk dia ajak kita makan ayam goreng tapi kakak tak nak.	Ibu, tadi, kan ada abang tu ajak kakak makan ayam.
-----	-------	-------	-------	-----------------------	----------------------------------	---------------	---	--------------------	-------------	-------	----	----	---	------	-----	---	---	--

- Berisiko tinggi menjadi mangsa
- Berisiko rendah menjadi mangsa
- Berisiko menjadi mangsa
- Tidak berisiko menjadi mangsa

Universiti Malaysia

Jadual 4.39 mengandungi vignette yang berkisar tentang strategi menculik kanak-kanak yang kerap kali digunakan oleh pelaku untuk memperdaya mangsa. Bagi soalan pertama ujian pra, separuh daripada jumlah keseluruhan kanak-kanak prasekolah akan menaiki kenderaan pelaku apabila dipelawa makan angin manakala dalam ujian pasca dan ujian pasca lanjutan, tiada seorang kanak-kanak prasekolah pun yang termakan tipu muslihat itu. Bagi soalan ke dua, perbezaan yang amat ketara dapat dilihat antara jawapan-jawapan kanak-kanak prasekolah dalam ujian pra dengan jawapan-jawapan mereka dalam ujian pasca iaitu sebelum dan selepas mereka mendapat pendedahan mengenai sentuhan selamat dan sentuhan tidak selamat menerusi Modul PEERS-DK. Bagi soalan ke tiga ujian pra, jawapan-jawapan berisiko tinggi yang diberikan oleh kanak-kanak prasekolah adalah, “Bukak pintu kereta, masuk”, “Masuk kereta”, “Ikut abang naik kereta”, “Makan ayam goreng dengan abang”, “Beli ayam sama-sama abang”, “Ikut abang pergi KFC” dan “Bawak payung, jalan sebelah abang”. Bagi soalan ke empat ujian pra, 22 kanak-kanak prasekolah didapati tidak mahu memberitahu sesiapa berkenaan insiden lelaki asing yang menghampiri mereka dengan kereta. Walau bagaimanapun, semua kanak-kanak prasekolah menyatakan bahawa mereka akan memberitahu hal tersebut kepada waris atau penjaga masing-masing dalam ujian pasca dan ujian pasca lanjutan. Seterusnya bagi soalan terakhir, kanak-kanak prasekolah didapati memberikan jawapan yang amat meyakinkan dalam ujian pasca berbanding ujian pra di mana dalam ujian pra, majoriti kanak-kanak prasekolah iaitu 35 orang hanya diam membisu apabila diajukan soalan berhubung apa yang akan diberitahu kepada waris atau penjaga masing-masing tatkala dipelawa oleh individu yang tidak dikenali untuk ke sesuatu tempat. Sebaliknya dalam ujian pasca, semua kanak-kanak mengaplikasikan kemahiran preventif pencabulan seksual dengan jayanya.

Jadual 4.40: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan eksperimen (Vignet 4)

Vignet 4	[Nama kanak-kanak] sedang makan ais krim di dalam bilik. Tiba-tiba [Nama individu] masuk ke dalam bilik dan berkata, “Nak gula-gula tak? Ambillah. Tapi [Nama kanak-kanak] kena tanggalkan seluar dan bagi [Nama individu] sentuh zakar/faraj [Nama kanak-kanak] dulu”.																	
	Soalan	1. Adakah [Nama kanak-kanak] membenarkan [Nama individu] menyentuh zakar/faraj [Nama kanak-kanak]?			2. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] katakan kepada [Nama individu]?			3. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] lakukan?			4. Adakah [Nama kanak-kanak] akan memberitahu sesiapa tentang [Nama individu] yang mahu menyentuh zakar/faraj [Nama kanak-kanak]?			5. Jika ya, siapakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu?			6. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu kepada individu tersebut?	
Kanak-kanak	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L
A1	Ya	Tidak	Tidak	Kita terberak dalam seluar. Tak reti basuh.	Jangan.	Tak elok!	Mintak abang basuh berak.	Bagi tau ibu.	Marah.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah.	-	Abang kata bukak seluar.	-
A2	Ya	Tidak	Tidak	Seluar basah. Ais krim tumpah.	Kita dah besar. Tak boleh bukak seluar depan abang.	-	Cari seluar lain, suruh abang pakaikan.	Cakap kat abah.	-	-	Ya	Ya	-	Abah	Abah	-	Abang nak pegang zakar.	-
A3	Ya	Tidak	Tidak	Nak. Beli kat mana?	Jangan pegang zakar saya.	Tak nak.	Ambik gula-gula.	Lari cari ibu.	Cubit.	-	Ya	Ya	-	Ayah	Ibu	-	Ayah, dia suruh bukak seluar. Dia nak pegang zakar saya.	Ibu, Pak Long nak bukak seluar saya.
A4	Tidak	Tidak	Tidak	Saya suka ais krim, tak suka gula-gula.	Ijat, mana boleh.	Tak boleh.	Makan ais krim sampai habis.	Lari kat ayah.	Lari.	-	Ya	Ya	-	Ayah	Nenek	-	Ayah, Ijat suruh bukak seluar.	Nenek, Ijat nak pegang faraj.

A5	Ya	Tidak	Tidak	Share sama-sama.	Pegang punggung kamu sendiri.	Tak nak.	Makan gula-gula.	Lari.	Lari.	-	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Tadi Ikram nak pegang punggung kita.	Ibu, tadi abang nak pegang faraj.
A6	Ya	Tidak	Tidak	Plastik ketat.	Tak boleh.	Tak malu!	Suruh dia bukak plastik gula-gula.	Bagi tau ibu.	Marah.	-	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, dia nak pegang zakar.	Ibu, dia cuba pegang zakar.
A7	Ya	Tidak	Tidak	Ibu tak bagi makan gula-gula.	Nak cakap dengan ibu.	Tak boleh.	-	Cakap kat ibu.	Nak bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ada orang nak pegang faraj.	Orang tu nak pegang faraj.
A8	Ya	Tidak	Tidak	Kenapa pegang pepet saya?	Ayah, cikgu kata tak boleh.	Tak nak.	-	Bagi tau ibu.	Cakap kat ibu.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Ibu, ayah suruh bukak seluar.	Ibu, abang tadi suruh bukak seluar.
A9	Ya	Tidak	Tidak	Simpan dalam peti. Nanti saya ambik.	Kasih, kamu dah buat salah. Ikut kita jumpa ibu.	Abang, jangan la.	-	Bagi tau ibu.	Cakap dengan ibu.	-	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, Kasih suruh bukak seluar.	Abang, kan nak pegang zakar Irfan.
A10	Tidak	Tidak	Tidak	Jangan nak main-main.	Angah, tak boleh.	Tak boleh.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Tidak	-	Ibu	-	-	Angah nak pegang zakar.	-
A11	Ya	Tidak	Tidak	Letak atas meja dulu.	Kan dah belajar kat sekolah, tak boleh pegang.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang pegang faraj.	-
A12	Ya	Tidak	Tidak	Nak satu je.	Janganlah.	Jangan.	Ambik satu gula-gula.	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Mama	-	Tadi ada orang nak sentuh zakar abang.	Ada orang ni dia kasi gula-gula. Dia suruh bukak seluar.
A13	Tidak	Tidak	Tidak	Ibu kata makan gula-gula gigi hitam.	Tak bolehlah.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, Misya nak pegang faraj.	Pak Su nak pegang faraj.

A14	Tidak	Tidak	Tidak	Gigi saya dah rosak.	Jangan usik.	Jangan pegang.	Tunjuk gigi.	Lari.	Bagi tau mama.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Kawan suruh bukak seluar.	Mama, kakak nak pegang faraj.
A15	Ya	Tidak	Tidak	Ada berapa bijik gula-gula?	Kena rotan dengan ayah nanti.	Tak nak.	Kira gula-gula.	Jerit panggil ayah.	Tanya ibu.	-	Ya	Ya	-	Ayah	Ibu	-	Tengok Abang Arel tu nak pegang faraj.	Ibu, tengok Qalisya ni, dia bukak seluar kita.
A16	Ya	Tidak	Tidak	Esok bagi lagi ye.	Tu zakar kamu. Pegang la zakar kamu, Rayyan.	Tak boleh.	-	Bagi tau mama.	Cakap dengan mama.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Rayyan nak sentuh zakar saya.	Mama, dia pegang zakar.
A17	Ya	Tidak	Tidak	Saya beli telur ni. Ada mainan dalam dia. Kamu nak bagi gula-gula telur macam ni?	Tak dengar ke cikgu cakap apa kat sekolah?	Tak boleh!	Bukak telur.	Bagi tau ayah.	Marah.	-	Ya	Ya	-	Ayah	Ayah	-	Ayah, Arfan nak pegang punggung.	Arfan nak pegang punggung Firas.
A18	Ya	Tidak	Tidak	Getah seluar longgar, senang nak bukak.	Jangan pegang.	Jangan.	-	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Kakak Alia dia pegang faraj Aneesa.	Ibu, dia nak pegang faraj Aneesa.
A19	Tidak	Tidak	Tidak	Ibu dah belikan semalam.	Saya suruh ibu denda abang.	Tak boleh.	-	Lari kat ibu.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang nak pegang faraj.	Abang nak pegang faraj tadi.
A20	Tidak	Tidak	Tidak	Ni, gula-gula saya dah banyak.	Orang besar tak boleh pegang orang kecil punya. Orang kecil pun tak boleh pegang orang besar punya.	Tak nak.	-	Lari cari ibu.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, ayah, kan nak pegang zakar.	Ibu, ayah, kan dia kata diam-diam. Dia nak pegang zakar.

A21	Ya	Tidak	Tidak	Dah makan dah. Tapi nak lagi.	Jangan bukak seluar.	Jangan pegang faraj saya.	Baca doa makan sebelum makan gula-gula.	Lari	Lari	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang pegang zakar	-
A22	Ya	Tidak	Tidak	Bungkus la. Ikat dengan getah.	Pergi main benda lain. Entah apa-apa abang ni.	Jangan.	Bagi getah kat abang, simpan gula-gula.	Bagi tau ayah.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ayah	-	Ayah, abang bukak seluar.	-
A23	Tidak	Tidak	Tidak	Uzmar makan semua ye. Saya kenyang.	Kita bagi tau semua orang. Biar kamu kena marah.	Tak boleh pegang.	-	Cakap kat mama, ayah, atuk dengan kakak.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	Uzmar nak pegang zakar.	Uzmar nak pegang zakar kita.
A24	Ya	Tidak	Tidak	Suap jap.	Tendang faraj kamu kang.	Jangan pegang.	Nganga mulut.	Kejar Insyirah.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ibu	-	Insyirah pegang faraj.	Ibu, dia pegang faraj kita.
A25	Tidak	Tidak	Tidak	Nanti sakit gigi.	Pakai seluar balik. Kalau tak, kita cakap papa.	Tak nak.	-	Cakap kat papa.	Lari kat mama.	Ya	Ya	Ya	Mama	Papa	Mama	-	Abang Syuk, kan dia pegang zakar.	Rayyan nak pegang zakar abang.
A26	Ya	Tidak	Tidak	Gigit gula-gula bagi pecah.	Jangan macam-macam!	Tak nak.	-	Marah.	Lari.	-	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah	-	Abang pegang faraj.	Dia nak pegang faraj.
A27	Ya	Tidak	Tidak	Nak perisa strawberi, oren dengan anggur.	Nampak ni? Nak kena sekeh?	Tak boleh.	-	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	-	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Imani nak pegang faraj.	Ibu, Imani tengok faraj saya.
A28	Ya	Tidak	Tidak	Bubuh dalam Tupperware. Nanti semut.	Jangan mengada.	Jangan pegang faraj.	Cari tupperware kat dapur.	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, pok nak pegang faraj.	Pok, kan dia kata pegang faraj.
A29	Ya	Tidak	Tidak	Mama marah makan gula-gula.	Tak payah nak pegang-pegang.	Jangan.	-	Cakap kat mama.	Bagi tau mama.	Ya	Ya	Ya	Mama	Mama	Mama	-	Ada orang, kan suruh saya bukak seluar.	Ada orang suruh bukak seluar.

A30	Ya	Tidak	Tidak	Masuk sini, dalam beg.	Jangan. Haram.	Jangan pegang faraj.	Bukak zip beg, simpan gula-gula.	Bagi tau ibu.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, ayah pegang faraj.	Ibu, abang pegang faraj saya.
A31	Ya	Tidak	Tidak	Ais krim dah cair. Kena makan cepat-cepat dulu.	Keluar lekas. Jangan masuk bilik saya.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, Kimi kata nak pegang zakar.	Ibu, ni err... Akil nak pegang zakar.
A32	Tidak	Tidak	Tidak	Ibu cakap ulat datang kat gigi nanti.	Aboi, tak boleh pegang.	Tak nak.	-	Lari terus.	Terus lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Aboi, kan pegang zakar.	Tadi, kan ayah nak pegang zakar.
A33	Tidak	Tidak	Tidak	Tak nak. Nanti lidah jadi hijau.	Jangan pegang.	Tak nak.	-	Bagi tau mama.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Mama	Mama	Mama	-	Nasir nak pegang faraj.	Nasir nak pegang punggung.
A34	Ya	Tidak	Tidak	Bukak seluar?	Tak boleh.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Ayah	Ibu	Ibu	Atuk suruh bukak seluar.	Abang Aiman bukak seluar.	Dia tu suruh bukak seluar.
A35	Ya	Tidak	Tidak	-	Tak boleh pegang.	Tak nak pegang.	-	Bagi tau mama.	Bagi tau mama.	Ya	Ya	Ya	Mama	Mama	Mama	-	Mama, kakak nak bukak seluar.	Mama, kakak nak pegang faraj.
A36	Tidak	Tidak	Tidak	Bagi kat adiklah. Saya dah ada ais krim.	Jangan la Kisya.	Tak naklah.	-	Terus pergi kat ibu.	Cakap dengan ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, tadi Kisya nak pegang faraj.	Dia nak pegang faraj. Pas tu bagi gula-gula.

-  Berisiko tinggi menjadi mangsa
  Berisiko rendah menjadi mangsa
-  Berisiko menjadi mangsa
  Tidak berisiko menjadi mangsa

Jadual 4.40 mengandungi vignette yang berkisar tentang strategi pelaku yang menggunakan gula-gula untuk mengumpan kanak-kanak prasekolah agar permintaan tidak wajar mereka dituruti. Bagi soalan pertama ujian pra, seramai 25 kanak-kanak prasekolah terperdaya dengan umpan tersebut dan membenarkan pelaku memegang alat sulit mereka manakala tiada kanak-kanak prasekolah membiarkan pelaku mencabul mereka dalam ujian pasca dan ujian pasca lanjutan di mana semua kanak-kanak prasekolah berani menolak perlakuan tidak senonoh tersebut secara lisan setelah mereka terlibat dalam pembelajaran bermodul berteraskan Drama Kreatif di sekolah. Bagi soalan ketiga ujian pra, seramai 21 kanak-kanak prasekolah didapati tidak melakukan apa-apa tindakan namun dalam ujian pasca, semua kanak-kanak prasekolah mengaplikasikan kemahiran preventif pencabulan seksual yang telah dipelajari menerusi Modul PEERS-DK. Dalam ujian pasca lanjutan pula, hanya seorang kanak-kanak prasekolah iaitu A2 tidak memberikan jawapan. Bagi soalan keempat ujian pra, 19 kanak-kanak prasekolah tidak akan mendedahkan kejadian pencabulan seksual kepada sesiapa, tujuh kanak-kanak prasekolah akan memberitahu waris atau penjaga masing-masing manakala selebihnya tidak memberikan respons. Namun demikian dalam ujian pasca, semua kanak-kanak prasekolah didapati mahu memberitahu individu yang dipercayai berhubung kejadian pencabulan seksual manakala dalam ujian pasca lanjutan, semua kanak-kanak prasekolah menjawab, “Ya” kecuali A10. Bagi soalan keenam ujian pra, hanya seorang kanak-kanak prasekolah iaitu A34 yang berani memberitahu individu lain dengan berkata, “Atuk suruh bukak seluar” manakala kanak-kanak lain diam membisu. Sebaliknya dalam ujian pasca, semua kanak-kanak berani membuka pekung pelaku dengan menjelaskan perkara sebenar kepada ibu atau ayah masing-masing. Dalam ujian pasca lanjutan, didapati A1, A2, A10, A11, A21 dan A22 kelu tanpa bicara sekali gus menyebabkan penurunan

dalam peratusan kanak-kanak prasekolah yang mengadu iaitu daripada 100% menjadi 83%.

Universiti Malaya

4.4.7 Respons Kanak-Kanak Prasekolah Kumpulan Kawalan Terhadap Permintaan Tidak Wajar


Jadual 4.41: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan kawalan (Vignet 1)


Vignet 1	[Nama jiran] mengajak [Nama kanak-kanak] bermain, “Jom main. Kita nak main benda seronok”. [Nama kanak-kanak] bertanya, “Nak main macam mana?” [Nama jiran] berkata, “Sekarang, tanggalkan seluar kamu. Saya akan ambil gambar zakar/faraj kamu dengan <i>handphone</i> baru saya!”.																	
Soalan	1. Bolehkah [Nama jiran] mengambil gambar zakar/faraj [Nama kanak-kanak]			2. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] katakan kepada [Nama jiran]?			3. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] lakukan apabila [Nama jiran] menyuruh [Nama kanak-kanak] menanggalkan seluar?			4. Adakah [Nama kanak-kanak] akan memberitahu sesiapa tentang [Nama jiran] yang mahu mengambil gambar zakar/faraj [Nama kanak-kanak]?			5. Jika ya, siapakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu?			6. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu kepada individu tersebut?		
Kanak-kanak	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L
A1	Ya.	Ya	-	Ambik gambar pepekat meow.	-	-	Cari meow.	-	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A2	Ya	Ya	-	Naik bisul kat mata nanti.	Sepak nanti.	-	Pakai cermin mata hitam dulu.	Bagi tau ibu.	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	Ibu	-	-	-	-
A3	-	Ya	-	-	Jangan.	-	-	Balik rumah.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A4	Ya	-	-	Mintak <i>chewing gum</i> .	-	-	Makan <i>chewing gum</i> sama-sama.	-	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A5	Ya	-	-	Sekali je.	Nak pinjam <i>handset</i> .	-	Senyum nampak gigi.	Ambik <i>handset</i> dia.	-	Tidak	Ya	-	-	Ibu	-	-	-	-


A6	Tidak	-	-	-	Tak nak.	-	-	Naik basikal lari.	-	Tidak	Ya	-	-	Mama	-	-	-	-
A7	Tidak	Tidak	Tidak	-	Kita ambik <i>handset</i> tu nanti.	Tak boleh.	-	Buang <i>handset</i> .	-	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	-	-
A8	Tidak	Tidak	Tidak	Tak boleh.	Tak boleh.	Tak nak.	Lari.	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	-	-
A9	Ya	Tidak	Tidak	-	-	-	-	Cakap kat cikgu.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A10	Tidak	Tidak	Tidak	Tak nak.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A11	Tidak	Tidak	Tidak	Jangan buat.	Jangan buat.	Jangan.	-	Nangis.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A12	Tidak	Tidak	Tidak	Ada cerita Ejen Ali?	Tak nak.	Tak nak.	Tengok video.	Lari.	Cari ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	-	-
A13	Tidak	Tidak	Tidak	Tak nak.	Tak nak.	Jangan.	Lari.	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A14	Tidak	Tidak	Tidak	Tak boleh.	Jangan.	Jangan.	-	Cakap kat ibu.	Nak bagi tau ibu.	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Ibu, Arash pegang faraj kita.	Arash ambik gambar faraj.
A15	Tidak	-	-	<i>Handset</i> mama lagi canggih.	-	-	Simpan <i>handset</i> dalam poket kalau tak nak kena tampar!	-	-	Ya	Ya	Ya	Mama	Mama	Mama	-	-	-
A16	-	-	-	Jom main <i>game</i> .	Tak baik tau tak?	-	-	Pijak kaki dia.	-	-	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A17	Ya	Ya	-	Ada <i>game</i> lumba kereta?	Entah.	-	-	Entah.	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A18	Ya	-	-	-	Tak tau.	-	-	Tunggu kakak datang.	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A19	-	-	-	Malu.	Alaaa...	-	-	Balik.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-

A20	Tidak	Tidak	Tidak	Mama kita pun ada <i>handset</i> .	Tak boleh!	-	Tunjuk <i>handset</i> mama.	Marah.	-	Ya	Ya	Ya	Mama	Mama	Mama	Rotan dia.	Abang ambik gambar zakar.	Abang nak bukak seluar.
A21	Tidak	Tidak	Tidak	Tak boleh!	Tak nak!	-	Marah.	Marah Ipan.	Jangan layan.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	-	-
A22	Tidak	Tidak	Tidak	Tak boleh!	Tak boleh.	-	Marah.	Marah.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, Qayyum buat.	Ibu, tengok Qayyum.
A23	Ya	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A24	Ya	Tidak	Tidak	-	Jangan.	-	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	-	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Iskandar dia suruh bukak seluar.	Iskandar, kan suruh bukak seluar.
A25	Tidak	Tidak	Tidak	Tak nak.	Tak nak.	-	-	Lari.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	-	-
A26	Ya	Tidak	-	-	-	-	-	Lari balik.	-	Ya	Ya	Ya	Mommy	Mommy	Mommy	-	Angah ambik gambar zakar.	Angah pegang zakar.
A27	Tidak	Tidak	-	Mana boleh.	-	-	-	Lari.	Belasah.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Aisyah nak ambik gambar zakar.	Aisyah ambik gambar zakar.
A28	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A29	Ya	Tidak	-	-	-	-	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Tidak	-	Ibu	-	-	-	-
A30	Tidak	Tidak	-	Tak boleh.	-	-	Lari.	Masuk rumah.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah	-	Ada orang bukak seluar.	Ayah, dia bukak seluar.
A31	Tidak	Tidak	-	Tak yah bukak.	-	-	Lari.	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A32	Ya	Tidak	-	Nak <i>selfie</i> .	-	-	Senyum ambik gambar.	Pukul dia.	-	Tidak	Ya	-	-	Ibu	-	-	-	-
A33	Ya	Tidak	-	-	-	-	-	Cubit.	-	Tidak	Ya	-	-	Mama	-	-	-	-

A34	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	Lari.	-	Tidak	Ya	Tidak	-	Ayah	-	-	-	-
A35	Tidak	Tidak	-	Tak boleh.	-	-	-	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Tidak	-	Ibu	-	-	-	-
A36	Tidak	Tidak	-	Jangan bukak.	-	-	Lari.	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Along	-	-	-

 Berisiko tinggi menjadi mangsa

 Berisiko rendah menjadi mangsa

 Berisiko menjadi mangsa

 Tidak berisiko menjadi mangsa

Universiti Malaysia

Bagi soalan pertama, didapati bahawa seramai 20 kanak-kanak prasekolah kumpulan kawalan tidak akan membenarkan jiran mengambil gambar alat sulit mereka dalam ujian pra. Jumlah tersebut meningkat menjadi 25 orang dalam ujian pasca namun menurun kepada 14 orang dalam ujian pasca lanjutan. Bagi soalan ke dua, 13 kanak-kanak prasekolah menolak permintaan tidak wajar jiran secara lisan dalam ujian pra dan jumlah tersebut mencecah 15 orang dalam ujian pasca tetapi berkurang menjadi enam orang dalam ujian pasca lanjutan apabila 30 kanak-kanak prasekolah tidak memberikan apa-apa respons terhadap soalan tersebut. Bagi soalan ke tiga ujian pra, didapati 10 kanak-kanak prasekolah akan bertindak menyelamatkan diri sama ada dengan melarikan diri, memarahi jiran atau memberitahu ibu. Akan tetapi, enam kanak-kanak prasekolah memberikan jawapan-jawapan yang boleh melancarkan perancangan pelaku seperti, “Cari meow”, “Pakai cermin mata hitam dulu”, “Makan *chewing gum* sama-sama”, “Senyum nampak gigi”, “Tengok video” dan “Senyum ambik gambar” manakala selebihnya tidak memberikan sebarang jawapan. Bagi soalan ke empat ujian pra, 27 kanak-kanak prasekolah enggan memaklumkan perlakuan jahat jiran kepada sesiapa. Namun, perubahan positif dilihat dalam ujian pasca apabila jumlah tersebut berkurang menjadi 13 orang. Bagi soalan seterusnya, daripada enam kanak-kanak prasekolah yang mengaku akan mengadu kepada ibu masing-masing semasa ujian pra, didapati hanya seorang kanak-kanak prasekolah iaitu A20 yang berbuat demikian dengan berkata kepada ibunya, “Rotan dia”. Daripada hanya seorang kanak-kanak prasekolah yang mengadu, bilangan tersebut bertambah menjadi tujuh kanak-kanak prasekolah dalam ujian pasca di mana kanak-kanak prasekolah yang sama didapati turut mengadu kepada ibu dan ayah mereka dalam ujian pasca lanjutan.



Jadual 4.42: Respons kanak-kanak kumpulan kawalan (Vignet 2)



Vignet 2	[Nama abang/kakak] bertanya kepada [Nama kanak-kanak], “[Nama kanak-kanak], nak tengok Upin Ipin tak?” [Nama kanak-kanak] menjawab, “Nak, nak. Nak tengok”. [Nama abang/kakak] berkata lagi, “Kalau nak tengok, [Nama kanak-kanak] kena pegang zakar/faraj [Nama abang/kakak] dulu. Lepas pegang, baru boleh tengok Upin Ipin”.																	
Soalan	1. Adakah [Nama kanak-kanak] akan memegang zakar/faraj [Nama abang/kakak]?			2. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] katakan kepada [Nama abang/kakak]?			3. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] lakukan?			4. Adakah [Nama kanak-kanak] akan memberitahu sesiapa tentang [Nama abang/kakak] yang meminta [Nama kanak-kanak] memegang zakar/farajnya?			5. Jika ya, siapakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu?			6. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu kepada individu tersebut?		
Kanak-kanak	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L
A1	-	-	-	-	Tak suka.	-	-	-	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A2	Ya	-	-	-	Macam mana?	-	-	-	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A3	Ya	-	-	Habis nampak	Saya ada pistol.	-	-	-	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A4	Tidak	Tidak	-	Allah marah.	Jangan kacau.	-	-	-	-	Tidak	Ya	-	-	-	-	Umi	-	-
A5	Ya	-	-	Nak tengok Upin Ipin.	Abang ni jahat.	-	-	-	-	Tengok Upin Ipin dengan abang.	Tak kawan dengan abang.	-	-	-	-	-	-	-
A6	Tidak	Tidak	-	-	Tak boleh, tak nak.	-	-	-	-	-	Lari.	-	-	-	-	-	-	-

A7	Ya	-	-	Nak tengok tv.	Tak boleh.	-	Bukak tv sendiri.	Bisik kat ibu.	-	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	-	-
A8	Tidak	Tidak	-	-	Tak boleh.	Tak nak.	Lari.	Lari.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Kakak	Mama	Mama	-	Wina suruh pegang punggung Wina.	-
A9	Ya	Tidak	-	-	Ooo... kenakan kita ye.	-	-	Masuk bilik, tutup pintu.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A10	Tidak	Tidak	Tidak	Tak nak.	Tak nak.	-	Lari.	Lari	-	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	-	-
A11	Tidak	Tidak	Tidak	Jangan buat.	Jangan buat lagi.	-	-	-	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A12	Ya	-	-	Bontot hitam.	-	-	-	-	-	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	-	-
A13	Tidak	Tidak	-	Tak nak.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A14	Tidak	Tidak	-	Tak nak.	Jangan.	Jangan.	Pergi kat ibu.	Cakap kat ibu.	-	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Ibu, abang pegang faraj kita.	Abang mintak pegang zakar dia.
A15	Tidak	Tidak	-	Tak nak.	Tak boleh.	Tak nak.	Tarik rambut.	Jerit.	-	Ya	Ya	Ya	Mama	Mama	Mama	-	Ayah pegang zakar.	-
A16	-	Tidak	-	Pengotor.	Mana boleh.	-	Muntah.	Pijak kaki dia.	-	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	-	-
A17	Tidak	Tidak	-	Ada ulat dalam seluar.	Kentut kang.	-	Letak ulat dalam seluar.	Lari.	-	-	-	Tidak	-	-	-	-	-	-
A18	Ya	-	-	Kita kencing dulu.	-	-	Bukak seluar.	Menyorok.	-	Tidak	-	-	-	-	-	-	-	-
A19	Tidak	Tidak	Tidak	Malu.	Tak payah.	Tak boleh.	Tutup muka.	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A20	Ya	Tidak	Tidak	-	Tak boleh.	-	-	-	-	Ya	Ya	Ya	Mama	Mama	Mama	-	-	-
A21	Tidak	Tidak	Tidak	Ish!	Tak boleh!	Tak nak.	Marah.	Marah Ipan.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	-	-

A22	Tidak	Tidak	Tidak	Tak boleh!	Tak boleh!	Tak boleh!	Marah.	Marah.	Marah.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, dia, kan... dia, kan buka seluar.	Ibu, Qayyum buka seluar.
A23	-	Tidak	-	-	Nak kena?	-	-	Ludah dia.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A24	Ya	Tidak	Tidak	Esok ada lagi Upin Ipin.	Tak nak.	Jangan.	Tak pe. Esok baru bukak tv.	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	Ya	Ya	Ya	Nenek	Ibu	Ibu	-	Ibu, dia suruh pegang pepek.	Ibu, dia suruh bukak seluar.
A25	Tidak	Tidak	Tidak	Tak nak.	Tak nak.	-	-	Lari.	Lari bilik mama.	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	-	-
A26	Ya	-	-	Bontot busuk.	Eeiii! Tak malu.	-	Bagi sabun suruh basuh bontot.	Suruh abang pakai seluar balik.	-	Ya	Ya	Ya	Kawan daddy	Mummy	Mummy	-	Abang Irfan pegang konek.	-
A27	Ya	Tidak	-	Tutup tv.	Tak kisah.	-	Bukak tv malam ye.	Panggil ibu bukak tv.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	-	-
A28	Ya	Tidak	-	Tengok Upin Ipin rumah kawan.	Jangan.	Tak boleh.	Pergi rumah kawan	-	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A29	Ya	-	-	Seluar koyak.	-	-	Pakai seluar lain.	Ketuk kepala.	-	Tidak	-	-	-	-	-	-	-	-
A30	Ya	-	-	-	Tengok cerita lain guna <i>handphone</i> .	-	-	Pinjam <i>handphone</i> ayah.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Ayah	Ayah	-	Zarif, kan... dia, kan... suruh pegang faraj.	-
A31	Tidak	Tidak	-	Tak yah pegang.	Tak boleh.	Tak yah bukak.	Lari.	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A32	Tidak	Tidak	-	No.	Jangan pegang.	Jangan.	Pukul.	Lari.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A33	Tidak	Tidak	-	Masuk api neraka.	Tak nak pegang.	Jangan bukak seluar.	Cubit, tendang.	Buat-buat tak dengar.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-

A34	Ya	Ya	-	Tv dah rosak.	Gatal ke?	-	-	Sapukan ubat.	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A35	Tidak	Tidak	-	Jangan.	Tak boleh.	-	Lari.	Lari.	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A36	Ya	Ya	-	Jap. Nak mandi.	Sikit boleh la.	-	Ambik tuala.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

 Berisiko tinggi menjadi mangsa
 Berisiko menjadi mangsa

 Berisiko rendah menjadi mangsa
 Tidak berisiko menjadi mangsa

Universiti Malaysia

Bagi vignet ke dua, 17 kanak-kanak prasekolah kumpulan kawalan menjawab, “Tidak” untuk soalan pertama dalam ujian pra. Jumlah tersebut meningkat menjadi 24 orang dalam ujian pasca tetapi menurun kepada lapan orang dalam ujian pasca lanjutan. Bagi soalan ke dua ujian pra, 10 kanak-kanak prasekolah menolak permintaan tidak wajar pelaku secara tegas dengan berkata, “Tak nak”, “Jangan”, “Tak boleh” dan “Tak yah”. Jumlah tersebut mencapai 21 kanak-kanak prasekolah dalam ujian pasca bagi soalan yang sama tetapi menurun ke angka 11 dalam ujian pasca lanjutan. Bagi soalan ke tiga ujian pra, tindakan 12 kanak-kanak prasekolah didapati bakal melindungi diri mereka daripada dicabul, 13 kanak-kanak prasekolah tidak memberikan apa-apa jawapan sementara bakinya memberikan pelbagai respons verbal sebagai reaksi terhadap soalan berhubung tindakan yang akan mereka ambil jika disuruh memegang alat sulit pelaku. Antara jawapan tersebut adalah, “Tengok Upin Ipin dengan abang”, “Bukak tv sendiri”, “Muntah”, “Letak ulat dalam seluar”, “Bukak seluar”, “Tutup muka”, “Tak pe. Esok baru bukak tv”, “Bagi sabun suruh basuh bontot”, “Bukak tv malam ye”, “Pakai seluar lain” dan “Ambik tuala”. Selepas modul Kementerian diimplementasi dalam pengajaran PEERS, lebih ramai kanak-kanak prasekolah dilihat berani untuk bertindak. Selain memberitahu ibu, melarikan diri dan memarahi pelaku, ada juga kanak-kanak prasekolah yang memberikan respons berikut sebagai tindakan untuk melindungi diri masing-masing iaitu, “Tembak dengan pistol”, “Tak kawan dengan abang”, “Masuk bilik, tutup pintu”, “Jerit”, “Pijak kaki dia”, “Menyorok”, “Ludah dia”, “Suruh abang pakai seluar balik”, “Panggil ibu bukak tv”, “Ketuk kepala”, “Pinjam *handphone* ayah” dan “Buat-buat tak dengar”. Akan tetapi, dalam ujian pasca lanjutan, didapati hanya tujuh kanak-kanak prasekolah mengaplikasikan kemahiran preventif pencabulan seksual. Bagi soalan ke empat ujian pra, lapan kanak-kanak prasekolah akan memaklumkan

kejadian berisiko kepada individu yang dipercayai manakala dalam ujian pasca, bilangan tersebut meningkat sekali ganda dengan pernyataan aduan kanak-kanak prasekolah adalah “Wina suruh pegang punggung Wina”, “Ibu, abang pegang faraj kita”, “Ayah pegang zakar”, “Ibu, dia, kan... dia, kan buka seluar”, “Ibu, dia suruh pegang pepepek”, “Abang Irfan pegang konek” dan “Zarif, kan... dia, kan... suruh pegang faraj”.

Universiti Malaya


Jadual 4.43: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan kawalan (Vignet 3)

Vignet 3	[Nama kanak-kanak] sedang bermain di taman permainan bersama [Nama individu]. Tiba-tiba sebuah kereta merah berhenti. Ponnnn! Ponn! Ponn! Seorang lelaki gemuk yang [Nama kanak-kanak] tidak kenal keluar dari kereta itu dan berkata, “Adik, jom pergi jalan-jalan. Marilah naik kereta abang”.																	
	Soalan	1. Adakah [Nama kanak-kanak] akan naik kereta lelaki gemuk itu?			2. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] katakan kepada lelaki gemuk itu?			3. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] lakukan?			4. Adakah [Nama kanak-kanak] akan memberitahu sesiapa tentang lelaki gemuk yang mengajak [Nama kanak-kanak] naik keretanya?			5. Jika ya, siapakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu?			6. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu kepada individu tersebut?	
Kanak-kanak		Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas
A1	Ya	Ya	-	-	Duit tak de.	-	-	Balik rumah ambik duit dulu.	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A2	Ya	Ya	-	Abang nama apa?	Pergi dengan siapa?	-	-	Tengok dalam kereta ada siapa.	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A3	Tidak	Tidak	-	Saya ada pistol.	Saya anak polis.	-	Tembak.	Tangkap.	-	Tidak	Ya	-	-	Ayah	-	-	Ayah, ada orang jahat kat sana.	-
A4	-	Tidak	-	Umi cari nanti.	Umi tak bagi.	-	Bawak abang jumpa umi.	Cakap kat umi.	-	Tidak	Ya	-	-	Umi	-	-	-	-
A5	Ya	Ya	-	-	Bawak adik sama.	-	-	Ajak adik dengan kawan.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A6	Ya	Tidak	-	OK.	Tak nak.	-	Bukak pintu kereta.	Jerit kuat-kuat.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-


A7	Ya	Ya	-	Jom.	Kita ikut dengan basikal.	-	-	Ambik basikal.	-	Ya	Ya	Ya	Ayah	Ayah	Ibu	-	-	-
A8	Tidak	Tidak	Tidak	Tak nak.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Kakak	Mama	Mama	-	Dia suruh naik kereta.	-
A9	Ya	Ya	-	Abang ni baik.	Beyblade tak de?	-	Masuk kereta.	Bawak beyblade.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A10	Ya	-	-	Lepas jalan-jalan, hantar balik rumah.	-	-	Bagi tau rumah kat mana.	-	-	Tidak	Ya	-	-	Ibu	-	-	-	-
A11	Tidak	Tidak	-	Saya tak nak naik.	Jangan buat.	Jangan.	-	Masuk rumah.	Pukul.	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A12	Tidak	Tidak	-	-	Tak nak.	Tak nak.	-	Lari.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A13	Tidak	Tidak	-	Tak nak.	Tak nak.	Jangan.	-	Suruh dia pergi.	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A14	Tidak	Tidak	-	Takut nak naik kereta.	Jangan.	Jangan.	Lari.	Bagi tau ibu.	-	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	Ada orang suruh kita ikut dia.	Abang tu suruh naik kereta.
A15	Tidak	Tidak	-	Tipu.	Tak nak pergi.	-	-	Gigit.	-	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	-	-	-
A16	Ya	Tidak	-	-	Ibu marah nanti.	-	-	Tanya ibu dulu.	-	Ya	Ya	Tidak	Ibu	Ibu	-	-	-	-
A17	Ya	Tidak	-	-	Jangan.	Tak boleh.	-	Lari.	Lari.	-	Ya	Tidak	-	-	-	-	-	-
A18	Ya	Tidak	-	-	Tak boleh.	Tak boleh.	-	Lari.	Balik umah.	Tidak	Ya	-	-	-	-	-	-	-
A19	Ya	Tidak	-	-	Tak payah.	Tak boleh.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A20	Tidak	-	-	Tak suka naik kereta.	Mama kena ikut.	-	Naik motor dengan mama.	Tunggu mama datang.	-	Ya	Ya	Ya	Ultraman	Mama	Mama	-	Ada orang datang kat Arfan.	-


A21	Tidak	Tidak	-	Tak nak.	Tak nak.	-	-	Lari.	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A22	Tidak	Tidak	-	Tak boleh.	Tak boleh.	-	Tanya ibu.	Cakap dengan ibu.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, boleh ke naik kereta tu?	Ibu, ada kereta datang.
A23	Ya	Tidak	-	Kereta buruk.	Cuba la kejar kita.	-	-	Lari.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A24	Ya	Tidak	-	-	Tak naklah.	-	-	Lari.	-	Ya	Ya	Ya	Ayah	Ibu	Ibu	-	Ibu, ada orang tu suruh naik kereta dia.	Abang gemuk suruh naik kereta.
A25	Tidak	Tidak	Tidak	Tak nak.	Tak nak.	-	-	Lari kat mama.	Lari.	Tidak	Ya	-	-	Mama	-	-	-	-
A26	Ya	Ya	-	-	Jauh-jauh tak boleh.	-	-	Tak pergi jauh-jauh.	-	Ya	Ya	Ya	Kawan mommy	Ayah	Mommy	-	Ayah, abang gemuk tu suruh pergi KFC naik kereta.	Ada abang nak bawak makan KFC.
A27	Tidak	Tidak	Tidak	-	Pergi dengan ibu.	Tak boleh.	-	Pegang tangan ibu.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	-	-
A28	Tidak	Tidak	Tidak	-	Jangan.	Tak nak.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A29	Tidak	Tidak	Tidak	-	Tak nak.	Jangan pegang.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A30	Tidak	Tidak	Tidak	-	Jom lawan silat.	Tak nak.	-	Patahkan tangan dia.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	Ada orang, kan dia suruh Aqil naik kereta.	-
A31	Tidak	Tidak	Tidak	Tak kenal abang.	Jangan.	Tak nak ikut.	Lari.	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A32	Ya	Ya	-	Best.	Lumba nak?	-	-	Naik dengan ayah.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A33	Ya	-	-	Seronok.	Jap.	-	-	Fikir dulu.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-

A34	Tidak	Tidak	Tidak	-	Jangan.	Tak nak.	-	Lari.	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A35	Tidak	Tidak	Tidak	-	Tak boleh.	Jangan.	-	Lari.	-	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A36	Ya	Ya	-	Nak jalan-jalan.	Saya selalu naik kereta.	-	-	Bukak tingkap kereta dulu.	-	Tidak	-	-	-	-	-	-	-	-

 Berisiko tinggi menjadi mangsa

 Berisiko rendah menjadi mangsa

 Berisiko menjadi mangsa

 Tidak berisiko menjadi mangsa

Universiti Malaysia

Berdasarkan Jadual 4.43, keputusan ujian pra bagi soalan pertama menunjukkan bahawa seramai 17 kanak-kanak prasekolah akan menerima pelawaan lelaki yang tidak dikenali untuk ke sebuah tempat dengan menaiki kereta tanpa menyedari bahawa mereka sebenarnya sedang diperdaya. Walau bagaimanapun, perubahan positif yang melegakan dapat dilihat dalam ujian pasca apabila 25 kanak-kanak prasekolah enggan mengikut lelaki tersebut selepas mempelajari PEERS menerusi modul kementerian. Bagi soalan ke dua, 12 kanak-kanak prasekolah gagal dipujuk oleh pelaku dalam ujian pra. Dalam ujian pasca, 25 kanak-kanak prasekolah mengekspresikan keengganan mereka terhadap pelawaan pelaku di mana kanak-kanak yang sama dilihat akan bertindak agar tidak didekati pelaku. Bagi soalan ke empat dalam ujian pra, lapan kanak-kanak prasekolah akan mengadu tentang kejadian berisiko kepada individu yang dipercayai iaitu ayah, kakak, ibu, ultraman dan rakan ibu. Jumlah tersebut meningkat menjadi 16 kanak-kanak prasekolah dalam ujian pasca di mana ibu menjadi pilihan utama mereka, diikuti ayah. Bagi soalan terakhir, jumlah kanak-kanak prasekolah yang mengadu secara verbal menurun daripada lapan orang semasa ujian pasca menjadi empat orang semasa ujian pasca lanjutan.

Jadual 4.44: Respons kanak-kanak prasekolah kumpulan kawalan (Vignet 4)

Vignet 4	[Nama kanak-kanak] sedang makan ais krim di dalam bilik. Tiba-tiba [Nama individu] masuk ke dalam bilik dan berkata, “Nak gula-gula tak? Ambillah. Tapi [Nama kanak-kanak] kena tanggalkan seluar dan bagi [Nama individu] sentuh zakar/faraj [Nama kanak-kanak] dulu”.																	
	Soalan	1. Adakah [Nama kanak-kanak] membenarkan [Nama individu] menyentuh zakar/faraj [Nama kanak-kanak]?			2. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] katakan kepada [Nama individu]?			3. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] lakukan?			4. Adakah [Nama kanak-kanak] akan memberitahu sesiapa tentang [Nama individu] yang mahu menyentuh zakar/faraj [Nama kanak-kanak]?			5. Jika ya, siapakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu?			6. Apakah yang akan [Nama kanak-kanak] beritahu kepada individu tersebut?	
Kanak-kanak	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L	Pra	Pas	Pas L
A1	Ya	-	-	Terima kasih.	Tak pe. Atuk boleh belikan.	-	-	Mintak gula-gula kat atuk.	-	Tidak	Ya	Tidak	-	Atuk	-	-	-	-
A2	Ya	-	-	-	-	-	-	Lari.	-	Tidak	Ya	Tidak	-	Ibu	-	-	-	-
A3	-	Ya	-	Saya kawan dengan Detektif Conan.	Kalau berani, buat la.	-	Menyamar jadi Detektif Conan.	Ikat tangan dia.	-	Tidak	Ya	-	-	Ayah	-	-	-	-
A4	Ya	-	-	-	-	-	-	-	-	Tidak	Ya	-	-	Umi	-	-	-	-
A5	Ya	Tidak	Tidak	-	Tak payah.	Tak nak.	-	Lari.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A6	Ya	Tidak	-	-	Tak nak.	Tak nak.	-	Lari naik basikal.	-	Tidak	Ya	-	-	Mama	-	-	-	-
A7	Ya	-	-	-	-	-	-	-	-	Ya	Ya	Ya	Ibu	Ibu	Ibu	-	-	-
A8	Tidak	Tidak	Tidak	Tak boleh.	Tak boleh.	-	Lari.	Lari.	Lari.	Ya	Ya	Ya	Kakak	Mama	Mama	-	-	-
A9	Ya	-	-	Nanti gigi rosak.	-	-	Rasa sikit je.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A10	Tidak	Tidak	Tidak	-	Tak nak.	Tak nak.	Lari.	Lari.	-	Tidak	Ya	-	-	Ibu	-	-	-	-

A11	Ya	Tidak	Tidak	-	Jangan buat lagi.	Jangan.	-	-	-	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	-	-
A12	Tidak	Tidak	Tidak	-	Tak nak.	Tak nak.	-	Lari.	-	Tidak	-	-	-	-	-	-	-	-
A13	Ya	Ya	-	-	Tak nak.	Jangan.	-	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A14	Ya	Ya	Tidak	Geli.	Ayah, jangan pegang pepet.	Jangan.	-	Bagi tau ibu.	Nak bagitau ibu.	-	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, ayah nak pegang pepet kita.	-
A15	Ya	Ya	Tidak	-	Ustaz cakap berdosa.	-	-	-	-	-	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	-	-
A16	Ya	Ya	-	-	Ibu je boleh pegang.	-	-	Cari ibu.	-	-	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	-	-
A17	Ya	Ya	-	-	Jangan.	-	-	Lari.	Lari.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A18	Ya	Ya	-	-	Kita kuat, boleh tolak.	Tak boleh.	-	Tolak sampai jatuh.	-	Tidak	-	-	-	-	-	-	-	-
A19	-	Tidak	-	Malu.	-	-	Tutup dengan tangan.	Kunci pintu.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A20	Ya	Tidak	-	-	Jangan.	-	-	-	-	Tidak	Ya	Ya	-	Papa	Mama	-	Abang nak pegang konek.	-
A21	Ya	Tidak	-	Gula kapas ada?	Heh!	Tak nak.	-	Lari keluar bilik.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Mama	Mama	-	-	-
A22	Ya	Tidak	-	-	Tak boleh.	Tak boleh!	-	Cakap dengan ibu.	Marah.	Tidak	Ya	-	-	Ibu	-	-	Ibu, Haikal suruh buka seluar.	-
A23	Ya	Tidak	-	Saya dah ada ais krim.	-	-	-	-	-	Tidak	Ya	-	-	Ibu	-	-	-	-

A24	Ya	Tidak	-	Pepek saya ada tahi lalat.	Tak nak.	-	Tunjuk tahi lalat.	Bagi tau ibu.	Bagi tau ibu.	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Ibu, ayah nak pegang pepek.	Iskandar bukak seluar.
A25	Ya	Tidak	-	Gula-gula apa?	Bagi banyak-banyak.	-	Ambik gula-gula.	Ambik gula-gula, lepas tu lari.	-	Tidak	Ya	-	-	Mama	-	-	-	-
A26	Ya	-	-	-	Ais krim kita pun sedap.	-	Tak buat apa.	Bagi ais krim kat Irfan.	-	-	Ya	Ya	-	Ayah	Ayah	-	Irfan nak pegang konek.	-
A27	Tidak	Tidak	Tidak	Kita pun ada gula-gula.	Tak boleh.	-	-	Lari kat ibu.	-	Tidak	Ya	Ya	-	Ibu	Ibu	-	Aishah nak pegang zakar kita.	-
A28	Tidak	Tidak	-	-	Jangan.	-	-	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A29	Tidak	Tidak	-	-	Tak nak.	-	-	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-
A30	Tidak	Tidak	-	Tak boleh.	Tak nak.	-	Bagi tau ibu.	Lari kat ayah.	Lari.	Ya	Ya	-	Ibu	Ayah	-	-	Azim, kan bukak seluar.	-
A31	Tidak	Tidak	Tidak	Tak yah bukak seluar.	Jangan.	-	-	Lari.	Lari.	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A32	Tidak	Tidak	-	Tak yah pegang.	Jangan tarik.	-	Pegang seluar kuat-kuat.	Jangan tarik seluar	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A33	Ya	Tidak	-	Zip ketat.	Keluar. Jangan degil!	-	Mintak tolong bukak zip.	Jentik telinga.	-	Tidak	Tidak	-	-	-	-	-	-	-
A34	Tidak	Tidak	Tidak	-	Jangan.	-	-	Lari.	-	Tidak	Ya	-	-	Ibu	-	-	-	-
A35	Tidak	Tidak	Tidak	-	Tak boleh.	Jangan.	-	Lari.	-	Tidak	Ya	Tidak	-	Ibu	-	-	-	-
A36	Tidak	Tidak	Tidak	Tak nak.	No.	Jangan.	Lari.	Lari.	Lari.	Tidak	Ya	-	-	Ibu	-	-	-	-

- Berisiko tinggi menjadi mangsa
 Berisiko rendah menjadi mangsa
- Berisiko menjadi mangsa
 Tidak berisiko menjadi mangsa

Bagi soalan pertama ujian pra, 12 kanak-kanak prasekolah didapati enggan membenarkan pelaku menyentuh alat sulit mereka. Jumlah tersebut mengalami peningkatan dalam ujian pasca iaitu mencapai 23 orang. Bagi soalan ke dua, selain “Tak boleh”, “Tak yah” dan “Tak nak”, jawapan-jawapan lain yang diberikan oleh kanak-kanak prasekolah dalam ujian pra ialah “Terima kasih”, “Saya kawan dengan Detektif Conan”, “Nanti gigi rosak”, “Geli”, “Malu”, “Gula kapas ada?”, “Saya dah ada ais krim”, “Pepek saya ada tahi lalat”, “Gula-gula apa?”, “Kita pun ada gula-gula” dan “Zip ketat”. Dalam ujian pasca pula, antara jawapan berisiko rendah untuk menjerumuskan mereka menjadi mangsa adalah, “Tak pe. Atuk boleh belikan”, “Kalau berani, buat la”, “Ustaz cakap berdosa”, “Ibu je boleh pegang”, “Kita kuat, boleh tolak” dan “Bagi banyak-banyak” dengan bilangan kanak-kanak prasekolah yang tidak memberikan sebarang jawapan adalah enam orang manakala dalam ujian pasca lanjutan, bilangan kanak-kanak prasekolah tanpa respons mencecah 24 orang. Jawapan A24 bagi soalan ke tiga dalam ujian pra adalah reaksi yang sangat membimbangkan kerana kanak-kanak tersebut mahu menunjukkan tahi lalat yang terdapat di bahagian alat sulitnya kepada pelaku. Walau bagaimanapun dalam ujian pasca, A24 didapati tidak sangsi memaklumkan kejadian berisiko tersebut kepada ibunya. Bagi soalan ke empat ujian pra, 27 kanak-kanak menjawab, “Tidak”. Namun begitu, bilangan tersebut menurun secara drastik menjadi sembilan orang dalam ujian pasca. Seterusnya, kotak tanpa warna yang begitu banyak di ruangan jawapan bagi soalan ke enam ujian pasca lanjutan menunjukkan bahawa majoriti murid kumpulan kawalan tidak menjawab soalan yang diajukan mungkin disebabkan mereka tidak dapat mengingat jawapan yang betul setelah suatu tempoh yang lama berlalu.

4.4.8 Maklum Balas Ibu Berhubung Implementasi Modul PEERS-DK

Sepertimana Hebert, Lavoie, Piche dan Poitras (2001), pengkaji turut mendapatkan maklum balas daripada penjaga atau waris iaitu ibu-ibu kepada sembilan kanak-kanak prasekolah yang memperoleh skor tinggi dalam ujian pasca bagi kumpulan eksperimen. Berdasarkan maklum balas yang diperolehi, didapati bahawa 100% ibu memberikan reaksi positif. Antara maklum balas tersebut adalah tentang pengetahuan kanak-kanak prasekolah yang meningkat sebagaimana diceritakan oleh M1:

“OK secara jujurnya sebelum ni Ammar memang kat rumah, kita ajar dia benda-benda macam tu err... kemaluan tu semua dengan panggilan kampunglah. Biasalah papap, bontot, apa semua, kan. So yang nampak positifnya, bila dia belajar ni dia balik, dia pandai cakap. Kita pun impress la. Maksudnya tak sangka la, kan. Dengan umur dia baru enam tahun, dia dah tau sebut zakar, faraj err, payudara...” (M1/LE-a/3-7).

M1 dengan terujanya menceritakan lagi:

“...yang bagusnya satu lagi bila dia dah pandai macam ni, dengan adik dia-adik dia sekali dia ajar. Adik dia baru tiga tahun. So dia ajar... Adik, ni zakar. Haa, ni punggung dia kata...” (M1/LE-a/14-16).

M3 amat gembira apabila mendapati anaknya mempraktikkan penggunaan istilah yang betul berkenaan sebutan bahagian alat sulit:

“Sebelum ni saya tak, tak, tak tau pun yang pasal dia belajar modul yang tentang err... menyebut benda-benda yang betul tentang kemaluan tu. Sebelum ni saya ajar dia sebut yang kemaluan faraj tu, bunga. Aaa... yang belakang tu bontotlah. Saya tak ajar pun punggung sebelum ni. OK ada satu hari tu dalam kereta, adik dia tu umur dua tahun tertekan dia punya kemaluan tu. Tertekan kuatlah. Lepas tu Raisha pun jerit. Aduh, sakit! Adik, jangan la tekan faraj kakak. Saya pun tengok dia. Eh, tau daripada mana ni belajar pasal faraj ni? Sakit tau faraj kakak. Ni faraj, dia kata. Tu payudara. Saya cakap, aih Raisha dah tau? A’ah, dia kata. Dah tau dah...” (M3/LE-c/3-10).

Sama seperti M3, M4 juga tampak gembira tatkala menceritakan situasi berikut:

“...dia balik sekolah dia sebut err... Apa tu yang bahagian-bahagian sulit tu dengan err... apa, perkataan yang betul. Tiba-tiba dia cakap err... zakar, payudara, faraj, punggung. Jadi saya kata ohh. Dia dah tau...” (M4/LE-d/3-10).

Terpancar rasa syukur pada raut wajah M5 apabila si anak lancar, petah dan yakin menggunakan istilah alat sulit dengan tepat. Menurut M5:

“OK jadi err... dengan apa yang dia belajar ni sekarang ni dia dah tau istilah yang sebenar, yang betul bagi perkataan bebird tu adalah zakar. Err... bila saya tanya dia OK kalau yang sebelum ni dia panggil breast tu tempat susu. Sekarang ni dia dah tau dah breast tu payudara...” (M5/LE-e/13-15).

Terukir senyuman di bibir M7 semasa mengungkapkan kata-kata berikut:

“OK selepas err... Sumayyah belajar modul ni pertama sekali saya nampak perubahan, dia cakap bagi tau saya err... umi, saya ada payudara. Saya ada faraj. Aaa... adik saya Amar, adik dia lelaki dia cakap ada zakar. OK bagus dia dah belajar perkataan yang betul. Sebelum ni dia cakap benda yang tak bagus. Benda-benda err... kampung...” (M7/LE-g/2-5).

M8 menjelaskan bahawa anaknya kini berupaya membetulkan semula istilah-istilah kurang tepat yang digunakan oleh adik-beradiknya sebelum ini:

“Macam saya nampak jugak bila kakak-kakak dia menegur dia OK. Alya, pakai baju. Err... kalau tak pakai baju nanti nampak tetek. OK kat situ dia dah boleh betulkan. Eh, Kak Long bukan tetek la tapi payudara...” (M8/LE-h/9-12).

Perubahan positif turut dikesan oleh M6 pada anaknya:

“...terdapatlah beberapa macam perubahanlah pada anak saya err... bila dia balik rumah, dia terang. Dia cakap pada saya la... ibu, ibu tadi adik dah belajar kat sekolah dia kata. Yang ibu tu punya bukan tetek tapi payudara, dia cakap. Yang adik punya ni, zakar. Yang belakang adik ni punggung...” (M6/LE-f/3-6).

Selain peningkatan tahap kognitif, kanak-kanak prasekolah juga didapati mempraktikkan kemahiran preventif pencabulan seksual di rumah di mana mereka tidak ragu-ragu menolak permintaan tidak wajar meskipun arahan atau

suruhan berkenaan datangnya daripada individu yang mereka kenali iaitu ahli keluarga sendiri. Dalam hal ini, kanak-kanak prasekolah dilihat lebih tegas dalam membuat keputusan dengan cara menyuarakan keengganan mereka secara verbal. Keadaan tersebut dibuktikan oleh M1:

“Tok mak dia memang sebelum ni memang selalu gurau-gurau dengan dia, pegang bontot dia, pegang papap dia, dia punya zakar la. So dia marah. Dia kata, tok mak tak boleh, tak boleh pegang zakar abang err... cikgu tak bagi, dia kata...” (M1/LE-a/9-11).

M1 menambah:

“...lepas tu papa dia pulak try... dalam situasi papa dia try untuk masa lepas mandikan dia tu, try nak pegang. Cakap, tak boleh. Papa tak boleh tengok, tak boleh pegang, dia kata. Cikgu cakap tak boleh pegang, tak boleh pegang zakar abang, tak boleh pegang punggung abang...” (M1/LE-a/11-14).

M4 membongkar:

“...malam-malam dia suka suruh bacakan buku, kan. OK saya bacakan buku. Sambil baca tu, kita belai-belai la dia. Sebelum ni sambil baca kita just usap-usap rambut dia. Ni saja raba-raba dia, kan. Raba-raba, lepas tu sampai tang kaki, kan dia tarik tangan kita naik atas tau. Cakap, kenapa? Cakap gitu, kan. Tak pelah mama nak ni sekejap. Pas tu mama baca jelah buku tu. Tangan mama diam-diam. Kenapa Lutfi tau ke mama nak pergi mana, dia kata, kan. Mama ni, cakap gitu, kan. Mama ni haa, nak buat apa? Cakap gitu,

kan. OKlah mama baca. Baca. Baca. Lepas tu dia saja lagi usap dia, kan. Usap, main-mainkan tu, kan. Mama dia kata, tangan mama diam-diam boleh tak? Tau tak cikgu cakap ni tak boleh pegang. Dia kata, sapa-sapa pun tak boleh pegang. OK tapi mama, kan tengah bacakan buku. Mestilah mama nak belai-belai. Baca, baca. Tapi tak boleh belai dia kata. OKlah. kalau macam gitu...” (M4/LE-d/27-36).

M4 menceritakan lagi:

“...mama nak ambik gambar boleh tapi Lutfi kena pakai baju, adik-adik pun kena pakai baju. La kenapa pulak, kan baby lagi, kan comel masih kecik lagi. Dia kata yelah. Tapi, kan ambik gambar kalau nampak Lutfi punya zakar, adik punya faraj, adik punya zakar nanti, kan malu. Kan, nanti kalau mama anu dekat orang, orang tengok eiii tak malu adik dia, eh anak dia...” (M4/LE-d/39-43).

M2 menjelaskan bahawa anaknya tidak lagi menganggap mandi bersama dengan individu sejangina sebagai perkara biasa:

“... saya try suruh dia err... apa ni pergi first mandi dengan abang dia. Abang dah 16 tahun lelaki, kan. Ammar pergilah mandi sekali dengan Alif, mandi petang, kan. Mandi dengan Alif. Eh mana boleh walaupun lelaki dengan lelaki sebab err... Ammar tak boleh tengok Alif punya. Alif punya apa? Alif punya tulah kemaluan. Dia cakap macam tu, dari situ dia faham benda tu tak boleh, walaupun lelaki dengan lelaki, kan. Walaupun abang dia, kan...” (M2/LE-b/14-18).

Ternyata, Modul PEERS-DK telah berjaya membentuk keperibadian kanak-kanak prasekolah menjadi individu yang lebih peka dan sensitif dengan perubahan biologi tubuhnya:

“...abang sepupu dia ajak dia mandi bersama. Dia memang tak nak. Dia cakap dia tak nak sebab sekarang ni dia dah besar...” (M5/LE-e/30-31).

Kanak-kanak prasekolah juga menolak untuk dimandikan oleh individu yang dikenali:

“...pada waktu petang saya suruh nenek dia mandikan, mandikan dia. So dia kata no, tak boleh err... because err... nenek perempuan, abang lelaki. Nenek tak boleh tengok zakar abang...” (M9/LE-i/10-12).

M4 menghuraikan dengan panjang lebar berkenaan perkara yang sama:

“Time nak mandi. OK saya... Lama sebenarnya saya tak mandikan dia tau. Tapi satu hari tu saya, jomlah mama cuba mandikan. Dia macam... Mama nak mandikan abang ke? Saya pun kata, ye la. Kan dah lama, tak mandikan. Jom, jom, jom. Budak dia trustlah, kan dengan ibu bapa dia, kan. Ok jadi masuk mandi. Masa mandi tu saya saja-saja la kata. Err... Cuba mama nak sabunkan err... apa, Lutfi punya punggung ni, kata. Eh! Mama tak pe, tak pe dia kata. Geli la, dia kata. Nanti, kan tangan mama kotor. Dia cakap macam tu. Eh, tak pe cakap. Kan anak mama, tak kisah la. Dulu-dulu mama pun basuh, kan. Tak boleh, Lutfi dah besar. Lutfi kena buat sendiri.

Mama tengok je. Err... OK la cakap macam gitu...” (M4/LE-d/9-16).

Menurut M1, pendirian kanak-kanak prasekolah tidak goyah walaupun diumpan dengan coklat:

“Err... hari tu Mak Teh dia, dalam makcik dialah. Makcik dia pernah... dia memang selalu amik gambar selfie apa semua. So cakap aaa... abang, aaa... cuba abang bukak seluar abang, Mak Teh nak amik gambar. Tak boleh Mak Teh, mana boleh. Mana boleh amik gambar. Err... abang nak apa? Coklat nak? Mak Teh bagi nak? Amik gambar. Tak naklah, tak boleh dia kata. Mana boleh ni, mana boleh. Tengok pun Mak Teh tak boleh tengok. Ni mana boleh amik gambar. Nanti karang abang cakap dengan cikgu, dia kata begitu...” (M1/LE-a/17-22).

M2 turut memasang jerat:

“Saya deal dengan suamilah dekat tempat kerja. Err... mintak bantuan kawan sekerja untuk err... nilah buat test, kan. Kita bawak err, suami bawak dia ke balai. Balai bomba, tempat kerja. Dia kenal orang tu tapi tak rapatlah, macam kenal-kenal sebagai rakan sekerja ayahlah dan kawan tu bagitau dia, jom ikut abang kita pergi err... jalan nak? Abang bagi coklat, abg ni kawan ayah, kan? Ha’ah, kawan sekerja ayah, tapi jangan cakap ayah tau. Apa ni abang ajak ni err... abang tak tanya ayah, abang nak ajak Ammar je pergi tapi janji jangan cakap dengan ayah. Eh! Tak boleh, dia kata. Kena

cakap dengan ayah. Macam mana pun ayah, ibu dah pesan mana-mana nak pergi kena cakap dengan ayah atau ibu. Jadi dia tak ikutlah. So kita nampak dia apply benda tu, dia faham apa yang dia belajar, kan...” (M2/LE-b/19-28).

Saudara kandung M6 cuba memperdaya kanak-kanak dengan gula-gula:

“...besoknya, pergi rumah atuk dia. Err... time cuti, kan. Jadi pergi sana berjalan. Err... cakap dengan Ucu dia. Ucu cakap. Cuba try test dia cakap, kan. Kau nak mandikan dia, dia nak tak, kan. Pas tu Ucu pun cakap, adik... Adik nak tak gula-gula? Nanti Ucu bagi. Err... nak, gula apa? Lollipop yang adik suka tu. Err, nak! Tapi Ucu nak mandikan adik, dia kata, kan. Ucu nak basuh badan adik semua. Nak bersih-bersihkan adik, nak wangi-wangikan adik dulu. Err, tak pelah. Adik dah pandai mandi sendiri dah. Dia kata, kan. La, kan Ucu selalu mandikan adik. Itu adik kecik, ni adik dah besar. Ucu dah tak boleh pegang zakar adik, dia cakap macam tu. Pas tu, kan Ucu dia gelak je la, kan...” (M6/LE-f/13-20).

M6 menyambung ceritanya:

“Pas tu petang tu pergi sekolah kakak dia. Pergi sekolah kakak dia nak test pulak tengok dia nak tak ikut orang yang dia tak kenal, kan. Cakap dengan kawan kakak dia tu. Haa... Alia cuba try err... upah dia gula-gula ke apa, ajak dia pergi kat asrama atas, kan. Err... lepas tu Alia bisik-bisik dengan dia, kan. Err... dia jalan tiga langkah la, tiga langkah dia berhenti. Eh, mana boleh tak bagi tau

ibu. Nanti akak bagi gula-gula la. Jangan cakap dengan ibu. Eh, tak boleh. Tak boleh, dia kata. Ibu! Ibu! Kawan kakak ni nak bagi gula-gula, nak ajak Irfan naik atas. Boleh ke ibu? Cakap, tak boleh. Haa, tak boleh, kan ibu? Dia cakap macam tu...” (M6/LE-f/28-35).

M5 berkongsi pengalaman dramatikinya yang turut mengumpan kanak-kanak dengan makanan kegemaran kanak-kanak itu:

“...saya pernah cuba err... test dia mintak bantuan anak saudara saya yang berumur dalam 24 tahun, lelaki untuk umpan dia dengan menggunakan err... potato makanan yang agak dia suka untuk bukak seluar. Jadi dia memang kata dia tak nak. Dia tak nak, pas tu err... sepupu dia cakap, cuba bukak seluar kalau nak makanan ni. Nak tak? Dia kata dia nak. OK bukak seluar, abang nak pegang zakar. So dia lari kepada saya. Dia cakap, ibu... ibu. Err, Abang Is nak pegang zakar. Dia suruh bukak seluar. Dia cakap macam tu. OK maknanya dia dah tau yang tu salah...” (M5/LE-e/18-24).

Selain coklat, gula-gula dan kentang, umpan yang lebih menarik seperti ais krim tetap gagal memancing kanak-kanak prasekolah:

“...papa dia cakap, Raisha... Raisha nak ais krim tak? Nak, dia kata. Kalau Raisha nak ais krim, boleh tak papa nak pegang faraj dengan payudara Raisha? Dia jawab apa. Raisha nak ais krim, kakak nak ais krim tapi papa tak boleh pegang benda tu. OK la kalau tak, boleh la nak ais krim. Tak apa, dia kata. Kakak boleh mintak dengan mama, boleh mintak dengan Mak Long dia cakap. Orang lain boleh bagi dia kata. Dia cakap macam tu la...” (M3/LE-c/30-34).

Strategi yang dipertajam dengan menggantikan coklat, gula-gula, kentang dan ais krim dengan ganjaran yang lebih lumayan, canggih serta mempesona iaitu *iPad* telah menghasilkan keputusan berikut:

“Lepas tu err... dah tengah hari sikit dok sembang, sembang, sembang bisik dengan Mak Uda dia. Cuba try test kata, kan err... dia nak pegang tak kau punya tu, kan. Payudara kau. Lepas tu Mak Uda dia pun cakap, adik... adik nak iPad tak? Dia kata, kan. Nak! Err... Mak Uda nak bagi adik ke? Boleh, Mak Uda nak bagi tapi dengan syarat adik kena pegang Mak Uda punya payudara. Err... kejawab pikir, dia kata. Dia termenung, dia pikir. Adik nak iPad tapi adik tak nak pegang Mak Uda punya, dia cakap macam tu, kan. Mana boleh, nak iPad kena pegang. Tak naklah. Kalau nak kena pegang, tak nak. Dia cakap, kan...” (M6/LE-f/20-27).

Bukan itu sahaja, malah kanak-kanak prasekolah juga bijak melindungi diri dengan cara melarikan diri. Perkara tersebut dirungkai oleh M3:

“...saya suruh kakak sepupu dia amik err... ajak dia pergi dapur, acah-acah nak ajak amik gambar aaa faraj dia. Lepas tu kakak dia pujuklah aaa... Raisha jom la akak nak amik gambar la faraj awak. Eh, tak boleh la dia cakap. Lepas tu kakak dia kata, kenapa tak boleh? Lepas tu dia cakap, sebab tak boleh la. Haram. Ohh hukum pulak dia masuk. Kakak dia kata OK tak boleh. Tapi boleh la, kakak nak tengok sekejap je. Tak boleh, dia kata. Lepas tu terus dia lari...” (M3/LE-c/15-20).

Apa yang lebih melegakan hati ibu-ibu, kanak-kanak prasekolah didapati berani berterus-terang tentang kejadian berisiko yang telah berlaku kepada mereka:

“Bila kakak dia kata OK, Alya. Alya nak tengok tak telefon? Nak main game tak? OK kalau nak main game, OK Alya bukak seluar dulu. Err... Kak Long nak, nak amik gambar faraj Alya. Alya pun... Eh! Kenapa pulak? Mana boleh! Mana boleh orang tengok faraj saya! Nanti sakit mata, dia kata. Haa... Cakap, kat situ Alya dah boleh err... tau benda tu salah. Dia pun keluar jumpa dengan saya, dia pun cakap... Ibu, Kak Long, kan dia suruh saya bukak seluar kalau saya nak tengok, nak main game. Cakap... Eh! Kenapa pulak Kak Long macam tu? Aaa... tak boleh, kan ibu? Itu, kan dah salah. Kan cikgu dah ajar dekat sekolah benda tu tak betul, dia kata...”
(M8/LE-h/13-20).

M3 mendedahkan pengalaman yang hampir serupa:

“...papa dia nak mandikan dia. Memang selalulah papa dia mandikan adik dia dengan kakak dia nilah, Raisha ni. Mandikan saja cakap, boleh tak papa nak pegang awak punya faraj dengan payudara awak? Tak bolehlah papa, dia cakap sebab papa, kan lelaki. Dia kata. Orang luar, orang lelaki tak boleh pegang orang perempuan punya dia kata. Sebab cikgu dah ajar macam tu. Kalau tak, adik boleh bagi tau dengan kakak... kakak boleh bagi tau dengan mama yang papa nak pegang adik punya err faraj dengan payudara...” **(M3/LE-c/21-26).**

M5 seterusnya menyatakan:

“...abang sepupu dia try pegang dia punya... dia geletek punggung. Dia macam tak selesa. Dia jerit-jerit. Ibu! Ibu! Dia jerit macam tu. Err, dia lari kepada saya. Pas tu dia cakap aaa... kenapa Abang Is pegang-pegang geletek punggung adik. Pas tu dia pegang zakar adik. Dia cakap macam tu...” (M5/LE-e/25-29).

Menurut M1, aplikasi kemahiran preventif pencabulan seksual di rumah telah membawa perubahan yang positif dalam diri anaknya:

“Kalau tidak macam dulu, bila dia keluar bilik air aaa... dia tak nak pakai tuala. Dia, suka hati dia je. So bila dia macam ni, dia dah pandai malu. Lepas mandi, dia lap badan dia, dia pakai tuala siap-siap. Aaa... tak boleh mama. Abang nak pakai seluar, nanti malu. Nanti mama tak boleh tengok. Abang, kan dah besar. Abang nanti mama nampak zakar abang...” (M1/LE-a/25-29).

M2 juga memaklumkan hal yang sama:

“Contoh bila dia mandi, Ammar tak boleh mandi dah pakai... mandi bogel. Ammar kena pakai seluar, seluar pendeklah dia kata, kan. Kenapa? Nanti err... Ainur, kakak dialah... nampak zakar Ammar...” (M2/LE-b/6-8).

M4 mengulas tentang perubahan anaknya dalam aspek yang serupa:

“Lepas tu err... lepas dia dah habis mandi tu, pakai tuala. Sebelum ni dia lepas habis mandi dia akan terus lari tau. Tak nak pakai tuala, kan. Berlari-lari dulu dengan adik-adik dia ke apa, kan. Tapi tiba-tiba dia terus balut tau. Cakap, la kenapa pulak balut je? Err... selalu berlari-lari je, kan. Bagi tuala tu kat adik, kan. Mama nak lap adik kata. Tak boleh, adik amik tuala lain. Abang nak pakai yang tuala ni. Dia cakap gitu, kan. Kenapa? Dia kata nanti orang nampak malu. Nampak apa? Nampak zakar. Habis mama, kan mama Lutfi. Tak pe lah, kan. Dia kata, kan. Tak boleh. Lutfi, kan dah besar. Mama, kan perempuan. Mama tak boleh tengok err... Lutfi punya zakar. Kalau abah tengok boleh tak? Abah pun sama tak boleh dia kata, kan. Kenapa tak boleh? Lutfi dengan abah, kan sama lelaki. Dia kata, kan. Err... tak boleh jugak. Budak tak boleh tengok yang besar, yang besar tak boleh tengok yang kecil...” (M4/LE-d/17-26).

M5 tanpa berselindung mengakui:

“Macam sebelum ni err... dia lepas mandi dia akan bogel-bogel depan orang ramai pun dia macam tak kisah. Sekarang ni dia dah pandai malu, dah pandai segan. OK selepas dia mandi err...dia akan malulah kalau orang tengok dia bogel. Pas tu dia akan err... kadang-kadang pakai seluar pun dalam bilik air, pakai baju dalam bilik air. Err... Bila mandi bertuala, depan orang dia akan segan...” (M5/LE-e/9-13).

M6 berkata:

“Lepas tu dia nak mandi. Bila dia nak mandi tu, dia mintaklah tuala. Ibu, adik nak tuala. Bagi tuala kat dia. Lepas tu dia pun masuk bilik air, cakap eh, nape budak ni masuk semua sekali dengan baju, dengan tuala semua dalam bilik air, kan. Selalu dia bukak, dia bukak dia open air la semua, kan. Pas tu ni, dia dah siap, mandi err... dia keluar tutup dengan tuala. Cakap, adik... selalu, kan adik lari macam tu je. Kenapa adik tutup? Tak boleh. Err... tak boleh tunjuk dengan orang zakar, dia kata...” (M6/LE-f/7-12).

M7 turut tidak ketinggalan mengimbas semula perubahan ketara yang ditunjukkan oleh anak kesayangannya:

“...dia amik baju dia dan towel dia, dia pak... dia lepas mandi dia salin di dalam bilik air. Aaa... tu antara perubahan yang eh, dia dah pakai baju dalam bilik air. Maknanya lepas dia lap kering-kering, saya tengok dia keluar dalam keadaan dia dah berbaju dan bertualalah. Selalunya memang telanjanglah...” (M7/LE-g/5-8).

M2 berkongsi kisah mengenai perubahan anaknya apabila tiba waktu tidur:

“Dulu sebelum ni memang rapatlah dia berdua tu. Walaupun jarak umur tu empat tahun, tapi dah macam kembar sebab size pun lebih kurang sebab Ammar ni dia besar, kakak dia kecil. Tidur sekali, kan. Walaupun kita dah pisahkan nanti, dia datang dia tidur lagi. So err... tapi sejak beberapa minggu ni memang tak de la dia... bila dia tidur, dia cakap err... Ainur, Ainur kena tidur dekat lain. Tak boleh

tidur dengan Ammar. Ammar boleh tidur dengan Alif je. Abang dia yang sulunglah, yang first tu. Then dia cakap, kenapa kakak tak boleh pulak. Selalunya boleh je. Tak boleh. Sebab nanti err... Ainur tidur, Ainur perempuan. Nanti tidur terpeluk ke apa ke... Kita, kan adik-beradik? Tapi tak boleh sebab dah besar, dia cakap. So dia faham mungkin sentuhan-sentuhan tu mungkin akan menjadikan perkara yang lain, kan..." (M2/LE-b/29-37).

Rentetan perubahan positif si anak, M2 mengekspresikan kegirangannya menerusi kenyataan berikut:

"Dan memang saya rasa sebagai seorang ibulah saya macam tengok, saya rasa happy lah sebab anak saya faham batas dia..." (M2/LE-b/40-41).

M8 menyatakan perasaan bangga terhadap kebolehan anaknya yang berupaya menjaga diri sendiri:

"...saya rasa bangga la bila Alya ni dia dah boleh melindungi diri dia. Saya rasa macam selamatlah bila dia berada di luar nanti err... dikelilingi orang, orang-orang keliling dia ke, mungkin orang yang tak kenal ke, nak buat apa-apa dekat dia..." (M8/LE-h/21-23).

M4 pula menjelaskan bahawa tiada lagi kebimbangan tentang keselamatan anaknya dalam pergaulan dengan rakan-rakan:

"Jadi saya macam tak perlu risau sangat. Kalau dia bergaul dengan orang pun saya tengok je macam mana cara dia bergaul tu, kan

dengan orang dewasa tu. Aaa... nanti dia kalau orang tu macam nak lebih-lebih ke peluk ke apa, kan. Nanti dia macam, eh tak naklah. Dia lari. Jadi saya rasa macam ohh selamatlah sikit, kan...”
(M4/LE-d/50-53).

Namun begitu, kejayaan terbesar kanak-kanak prasekolah yang paling memberangsangkan adalah mereka mampu melindungi ahli keluarga daripada situasi berisiko. Keadaan tersebut ditonjolkan menerusi perkongsian M9 seperti berikut:

“...saya suruh dia ambil pampers adik dia yang berumur tiga tahun di dalam bilik. Err... And then err, suruh dia bagi pada pakcik saudara dialah. Err, bila dah bagi err... dia cakap err, uncle tak boleh pakaikan adik pampers sebab uncle bukan mama, dia cakap macam tu and then err... uncle dia paksa jugak untuk bagi pampers pada dia untuk dia pakaikan and then dia lari. Apa yang dia lakukan, dia lari masuk dalam bilik, bila keluar semula err... dia membawa rotan. Saya tanya dia err, kenapa abang bawak rotan? Dia kata err... no, tak boleh. Bila err, uncle pakaikan adik pampers, uncle akan pegang faraj adik. So dekat situ saya fikir err... OK err... modul ni memang sangat bagus...” **(M9/LE-i/17-24).**

Kesimpulannya, pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual yang dipelajari menerusi Modul PEERS-DK menjadi ‘sehati’ dengan kanak-kanak prasekolah walaupun semasa mereka berada di rumah sehingga mendatangkan impak yang amat baik di mana mereka menjadi lebih berhati-hati, lebih berkeyakinan dan lebih berani untuk berhadapan dengan konflik serta

mengetahui tindakan bernas yang perlu dilakukan secara spontan dalam apa jua persekitaran yang pada zahirnya tampak selamat namun penuh dengan bahaya meskipun dikelilingi darah daging sendiri.

4.4.9 Maklum Balas Kanak-Kanak Prasekolah Berhubung Implementasi Modul PEERS-DK

Maklum balas daripada kanak-kanak prasekolah mengenai implementasi Modul PEERS-DK dilaksanakan sejurus selepas berakhirnya sesi pengajaran di dalam kelas. Berbeza dengan Hebert, Lavoie, Piche dan Poitras (2001) yang mencungkil maklum balas murid Tahun 1 dan Tahun 3 menerusi soal selidik ringkas yang mengandungi lima item selepas program ESPACE berakhir, pengkaji mengumpulkan maklum balas kanak-kanak prasekolah menerusi soalan-soalan temu bual tidak berstruktur dengan bantuan rakaman audiovisual. Memandangkan mereka masih belum lancar menulis dan membaca, maka pengumpulan maklum balas secara bertulis adalah tidak relevan. Dalam hal ini, pengkaji hanya perlu memfokuskan kepada interaksi dan reaksi yang menonjolkan dapatan penting kajian dalam usaha membina hujah (Ramey, Hilppo & Dyer, 2016). Rakaman audiovisual yang mengandungi maklum balas kanak-kanak prasekolah telah diserahkan kepada pakar B yang turut menjadi pemerhati ke dua bertujuan menyokong analisis secara sistematik dan menjamin kesahan data pemerhatian yang ditranskripsikan. Refleksi terhadap pemerhatian yang direkodkan berdasarkan reaksi dan maklum balas kanak-kanak diperincikan dalam Jadual 4.45.

Jadual 4.45: Transkripsi pemerhatian

Saat/Minit	Data Pemerhatian Deskriptif	Data Pemerhatian Reflektif
0:00-0:05	<p>Kanak-kanak 21 mencuit kaki kanak-kanak 27.</p> <p>Pengkaji berkata, “Ok teacher nak tanya”.</p> <p>Kanak-kanak 27 mengesat peluh.</p> <p>Kanak-kanak 36, 12, 15, 14, 38, 3, 21, 27, 30 dan 29 berhenti membuat bisung dan memandang pengkaji.</p>	<p>Suasana yang hingar-bingar tiba-tiba ‘beku dan kaku’ seketika apabila pengkaji bersuara. Perhatian kanak-kanak tertumpu kepada pengkaji.</p>
0:06-0:10	<p>Pengkaji bertanya, “Best tak?”</p> <p>Kanak-kanak 21 duduk melutut.</p> <p>Kanak-kanak 30, 27, 15, 3, 21, 4, 8, 17, 9, 12, 36, 29, 26, 24 dan 5 memandang pengkaji sambil mendengar pertanyaan yang diajukan.</p> <p>Kanak-kanak 12 berdiri sambil meletakkan ke dua-dua tangannya di atas kepala lantas menjerit, “Best”.</p> <p>Kanak-kanak 3 menjawab, “Best” dengan suara yang kuat sambil mendepakan tangan kanannya ke sisi.</p> <p>Kanak-kanak 21, 14, 15, 27, 26, 36 dan 8 menjawab, “Best”</p>	<p>Kanak-kanak memberi respons segera terhadap soalan yang dikemukakan oleh pengkaji. Selain itu, mereka juga berasa seronok menyertai aktiviti-aktiviti dalam Modul PEERS-DK.</p>
0:11-0:15	<p>Pengkaji bertanya, “Aktiviti apa yang paling best?”</p>	<p>Keterujaan kanak-kanak prasekolah untuk menjawab soalan pengkaji dilihat sangat menyerlah.</p>

	<p>Kanak-kanak 27 menjungkitkan bangku yang didudukinya sehingga bangku tersebut sedikit terangkat.</p> <p>Kanak-kanak 36, 15, 3, 4, 14, 21, 8, 27, 17, 29, 9, 30 dan 16 memandangi pengkaji sambil mendengar pertanyaan yang diajukan.</p> <p>Kanak-kanak 36 memegang tag nombornya.</p> <p>Kanak-kanak 14 menjawab, “Orang jahat”.</p>	<p>Di samping itu, mereka turut memberikan jawapan yang betul terhadap soalan yang diajukan. Hal ini menunjukkan bahawa kanak-kanak memahami kandungan pembelajaran tentang Sentuhan Selamat dan Sentuhan Tidak Selamat yang disampaikan oleh guru menerusi Modul PEERS-DK. Keadaan ini secara tidak langsung menjelaskan bahawa gaya penyampaian guru adalah berkesan dan sesi PdPC berlaku secara interaktif, aktif serta efektif.</p>
0:16-0:20	<p>Kanak-kanak 29 menjawab, “Orang jahat”.</p> <p>Pengkaji membalas, “Orang jahat”.</p> <p>Kanak-kanak 27 menjungkitkan bangku yang didudukinya sehingga bangku tersebut sedikit terangkat.</p> <p>Kanak-kanak 5 dan 4 meninggikan badan dan duduk melutut lantas menjawab soalan yang diajukan tetapi butir percakapan mereka tidak jelas.</p> <p>Kanak-kanak 21 menghenjut-henjutkan badannya dan memegang bahu kanak-kanak 3 dari belakang dalam posisi melutut lalu berdiri.</p> <p>Kanak-kanak 11 mengangkat tangan.</p>	<p>Kanak-kanak memberikan jawapan dengan amat teruja dan mengulangi jawapan yang telah disebut oleh kanak-kanak lain. Bukan itu sahaja, malah reaksi bukan verbal bagi mengesahkan reaksi verbal kanak-kanak juga dapat diperhatikan dengan ketara.</p>

	Kanak-kanak 12 dan 36 memegang tag nombor pada baju masing-masing.	
0:21-0:25	<p>Pengkaji berkata, “Perah otak. Lagi?”</p> <p>Kanak-kanak 27 menjungkitkan bangku yang didudukinya sehingga bangku tersebut sedikit terangkat.</p> <p>Kanak-kanak 21 melompat-lompat anak lantasi duduk melutut. Kanak-kanak 11 menggoyang-goyangkan tangan kanannya.</p> <p>Kanak-kanak 17 bangun.</p> <p>Kanak-kanak 36 menggigit tag nombornya.</p> <p>Kanak-kanak 12 melompat-lompat anak sambil memegang tag nombornya.</p> <p>Pengkaji berkata, “Lagi?”</p> <p>Kanak-kanak 15 menjawab, “Anggota badan”.</p>	<p>Kanak-kanak didapati sangat teruja untuk menjawab soalan. Justeru, pengkaji berusaha merangsang respons kanak-kanak agar mereka memberikan jawapan lain. Jawapan tepat yang diberikan oleh kanak-kanak berdasarkan soalan rangsangan tersebut menggambarkan bahawa sesi PdPC berjalan dengan berkesan dan kanak-kanak berupaya mengikuti aktiviti pembelajaran dengan daya tumpu yang sungguh baik.</p>
0:26-0:30	<p>Pengkaji memberi respons kepada jawapan kanak-kanak, “Anggota badan”.</p> <p>Kanak-kanak 27 menjungkitkan bangku yang didudukinya sehingga bangku tersebut sedikit terangkat.</p>	<p>Sesi soal jawab untuk mendapatkan maklumbalas kanak-kanak menjadi semakin rancak apabila mereka memberikan respons “Jahat” yang merujuk kepada watak antagonis iaitu pelaku yang cuba mencerooboh masuk ke dalam bilik air untuk mencabul mangsa yang sedang mandi.</p>

Kanak-kanak 12 membongkokkan badan, berdiri tegak dan menggoyang-goyangkan badannya.

Kanak-kanak 36 menyentuh gigi dan bibirnya dengan menggunakan tag nombor.

Pengkaji bertanya, “Aktiviti apa yang paling *best*?”

Kanak-kanak 11 berdiri sambil mengangkat ke dua-dua tangan dan kelihatan bersedia untuk menjawab.

Kanak-kanak 21 membetulkan tag nombornya, duduk melutut dan memegang bahu kanak-kanak 3 dari belakang lantas menjawab, “*Jahat*”.

Kanak-kanak 14 menoleh ke arah rakannya di sebelah kanan dan melihat semula ke arah pengkaji lalu menjawab, “Orang jahat”.

Kanak-kanak 17 berdiri.

Kanak-kanak 8 memegang tag nombor dan mara selangkah ke hadapan.

0:31-0:35

Pengkaji mengulangi jawapan kanak-kanak, “Orang jahat”.

Kanak-kanak 27 menjungkitkan bangku yang didudukinya sehingga bangku tersebut sedikit terangkat.

Kanak-kanak 21 memegang bahu kanak-kanak 3 dari belakang.

Meskipun jawapan yang diberikan oleh kanak-kanak prasekolah adalah betul, namun mereka menggunakan istilah mengikut pemahaman dan interpretasi mereka sendiri.

Kanak-kanak kelihatan begitu teruja memberikan jawapan di mana mereka menjawab dengan suara yang kuat serta yakin walaupun berdiri agak jauh di belakang. Reaksi bukan verbal yang dipamerkan itu sememangnya mengesahkan reaksi verbal yang diungkapkan.

Kanak-kanak 11 dan 17 melompat sambil menepuk tangan ke atas.

Kanak-kanak 36 menyentuh gigi dan bibirnya dengan menggunakan tag nombor.

Kanak-kanak 20 memegang tag nombor dan tudungnya.

Kanak-kanak 8 membetulkan bajunya sambil menoleh ke belakang.

Kanak-kanak 10 menepuk-nepuk bahu kanak-kanak 3 dan 29.

Kanak-kanak 22 meniarap sambil menepuk-nepuk lantai.

Kanak-kanak 4 berkata sesuatu tetapi tidak dapat didengari dengan jelas.

Kanak-kanak 11 menjawab, “Ha, penjahat”.

Kanak-kanak 2 menjawab, “Baik”.

Kanak-kanak 9 bangun dan menjawab, “Perompak”.

0:36-0:40

Pengkaji memberi respons, “Kejar”.

Kanak-kanak 27 menjungkitkan bangku yang didudukinya sehingga bangku tersebut sedikit terangkat.

Kanak-kanak 12 berkata sesuatu kepada kanak-kanak 9. Kanak-kanak 20 memegang tag nombornya.

Kanak-kanak prasekolah memberikan perhatian kepada soalan yang diutarakan dan menjawab soalan terbabit dengan tepat iaitu “Anggota badan”. Jawapan tersebut merujuk kepada kandungan pembelajaran bagi topik Mengetahui Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan yang diajar menerusi aktiviti Cermin Ajaib, Saya Comel dan *In and out!* dalam Modul PEERS-DK.

	<p>Kanak-kanak 14 duduk melutut.</p> <p>Kanak-kanak 36 menyentuh giginya dengan tag nombor.</p> <p>Pengkaji bertanya, “Ok hari ni kita belajar pasal apa?” Kanak-kanak 15, 12 dan 3 menjawab, “Anggota badan”.</p> <p>Kanak-kanak 11 memegang tag nombornya.</p>	<p>Keterujaan kanak-kanak untuk meneruskan sesi PdPC kelihatan amat ketara.</p>
0:41-0:45	<p>Pengkaji berkata, “Anggota badan”.</p> <p>Kanak-kanak 27 menjungkitkan bangku yang didudukinya sehingga bangku tersebut sedikit terangkat.</p> <p>Kanak-kanak 21 menyentuh dinding.</p> <p>Pengkaji bertanya, “Lagi?”</p> <p>Kanak-kanak 12 berkata sesuatu kepada kanak-kanak 27.</p> <p>Kanak-kanak 11 menyentuh tag nombornya lantas menjawab, “Haa! Main pencuri-pencuri”.</p> <p>Kanak-kanak 36 menyentuh giginya dengan jari.</p>	<p>Kanak-kanak memberikan respons “Main pencuri-pencuri” yang merujuk kepada aktiviti Awas! Bahaya! dalam Modul PEERS-DK dimana pencuri yang dimaksudkan adalah pedofilia yang mencuri-curi masuk ke dalam bilik air untuk mencabul. Dalam hal ini, didapati bahawa perbendaharaan kata kanak-kanak yang terhad telah menyebabkan mereka menggunakan frasa yang direka sendiri untuk menterjemah kefahaman masing-masing tentang apa yang telah dipelajari.</p>
0:46-0:50	<p>Pengkaji berkata, “Main pencuri-pencuri”.</p>	<p>Minat dan penglibatan aktif kanak-kanak dilihat mampu dirangsang dengan baik memandangkan kanak-kanak pendiam turut menyertai ‘keriuhan’ dalam</p>

	<p>Kanak-kanak 27 menjungkitkan bangku yang didudukinya sehingga bangku tersebut sedikit terangkat.</p> <p>Kanak-kanak 21 menyentuh tag nombornya sambil duduk melutut dan memegang bahu kanak-kanak 3.</p> <p>Pengkaji bertanya, “Nak main lagi tak?”</p> <p>Kanak-kanak 22, 3, 15, 29, 14, 8, 10 dan 11 menjawab, “Nak”.</p> <p>Kanak-kanak 36 menganga mulutnya.</p> <p>Kanak-kanak 4 memegang tag nombornya.</p> <p>Kanak-kanak 10 memegang bahu kanak-kanak 3 dan 29.</p> <p>Kanak-kanak 22 duduk di atas kerusi bersebelahan kanak-kanak 27.</p>	<p>kegembiraan yang tercipta. Disamping itu, mereka turut menzahirkan keterujaan untuk melakukan lagi aktiviti-aktiviti pembelajaran yang menyeronokkan menerusi Modul PEERS-DK.</p>
<p>0:51-0:55</p>	<p>Kanak-kanak 36 menggigit tag nombornya. Pengkaji bertanya, “Best tak?”</p> <p>Kanak-kanak 24, 3, 8, 25, 22, 6 dan 21 menjawab, “Best”.</p> <p>Kanak-kanak 10 menjawab, “Best” sambil memegang bahu kanak-kanak 3 dan 29.</p> <p>Kanak-kanak 12 dan 11 menjawab, “Best” sambil melompat.</p>	<p>Kanak-kanak mengekspresikan jawapan dengan sangat bertenaga dan ceria. Respons verbal kanak-kanak iaitu “Best” merujuk kepada aktiviti-aktiviti dalam Modul PEERS-DK yang sungguh seronok untuk disertai.</p>

	Kanak-kanak 9 duduk di atas kerusi bersebelahan kanak-kanak 22.	
0:56-1:00	<p>Kanak-kanak 27 berkata, “Cikgu...”</p> <p>Pengkaji berkata, “Ok”.</p> <p>Kanak-kanak 27 berkata, “...yang paling <i>best</i>, perah susu kambing” dan kemudian mengesat telinganya.</p> <p>Pengkaji memberi respons, “Perah susu kambing”.</p> <p>Kanak-kanak 36 menggigit tag nombornya sambil senyum.</p>	<p>Kanak-kanak berseloroh dengan pengkaji. Mereka mengekspresikan keterujaan melalui perkataan jenaka yang menarik perhatian guru dan rakan-rakan.</p>
1:01-1:07	<p>Kanak-kanak 29 membuat aksi dan bunyi mengejek kanak-kanak 27.</p> <p>Kanak-kanak 11, 21, 36, 12 dan 15 ketawa.</p> <p>Kanak-kanak 14, 27, 3, 8, 2 dan 22 senyum.</p>	<p>Keseronokan yang terpancar pada riak wajah setiap kanak-kanak menunjukkan betapa mereka sungguh gembira setelah selesai mengikuti sesi PdPC menerusi aktiviti-aktiviti dalam Modul PEERS-DK.</p>

4.4.10 Maklum Balas Guru Prasekolah Berhubung Implementasi Modul PEERS-DK

Guru pelaksana yang mengendalikan sesi pengajaran PEERS menerusi Modul PEERS-DK untuk kanak-kanak prasekolah kumpulan eksperimen telah memberikan maklum balas yang cukup baik. Beliau menyatakan bahawa:

“K, err... aktiviti yang pertama tu, aktiviti Cermin Ajaib tu err... Suatu aktiviti yang bagus la bagi saya sebab bila kita nak memulakan suatu err... pengajaran kita ada memanaskan badan. Kalau dalam pdp kita panggil set induksilah yang menarik minat murid tapi dalam Cermin Ajaib tu err... Kita memanaskan badan daripada atas sampai ke kaki, maknanya menggunakan semua anggota badan murid-murid kita err... sebelum kita memulakan aktiviti seterusnya. Saya rasa ni memang sesuai la bila cikgu-cikgu nak mengajar gunakan kaedah ni, memanaskan badan...” (GP/LF-a/8-14).

Guru terbabit menjelaskan bagaimana Modul PEERS-DK sememangnya praktikal selain menyenangkan dan melancarkan tugas guru:

“Err... untuk aktiviti yang ke dua tu, Saya Comel err... ni nyanyian. Nyanyian ni kalau diikutkan sangat mudah sebab seni katanya mudah dan cikgu pun tak perlu gunakan bahan apa-apa cuma perlukan anggota badan cikgu untuk memudahkan err... murid mengikut err... lagu nilah sebab lagunya melibatkan anggota badan. Jadi sangat mudah...” (GP/LE-a/14-17).

Beliau seterusnya mengulas:

“Untuk aktiviti Pandai, Saya Pandai... yang ni perlukan aksi berkaitan jugak dengan anggota badan. Err... Saya Bersih pun sama macam tu, jadi saya rasa aktiviti ni memang sesuaiilah dan tidak membebankan guru sebab aktiviti ni benda err... bahannya senang, mudah dan memerlukan aksi guru dan murid. Ha, jadi saya rasa aktiviti ni... salah satu aktiviti yang tidak membebankan guru-guru bila nak diaplikasikan dalam pdpc di prasekolah...” (GP/LE-a/25-29).

Beliau turut menjelaskan bahawa:

“...yang paling menyeronokkan, aktiviti permainan Awas! Bahaya! Err... maknanya budak bermain dan budak boleh err... menyampaikan maksud sentuhan tidak selamat. Maknanya bila bermain aktiviti bagaimana tindakan dia dalam aktiviti tu, begitulah pemahaman dia tentang sentuhan selamat dan tak selamat...” (GP/LE-a/42-45).

Akhir kalam beliau disudahi dengan kata-kata berikut:

“Saya rasa modul ni memang boleh diaplikasikan dalam pendidikan prasekolah khususnya untuk err... PdPC yang melibatkan PEERS...” (GP/LE-a/46-47).

4.5 Rumusan

Dapatan yang diperoleh dalam setiap fasa menyumbang kepada perkembangan kajian pada fasa yang seterusnya. Hasil utama kajian iaitu perbandingan keputusan ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan telah memberikan jawapan yang dicari-cari kepada pengkaji iaitu Modul PEERS-DK sememangnya berupaya membantu meningkatkan pengetahuan pencabulan seksual dalam kalangan kanak-kanak prasekolah. Selain itu, kemahiran preventif pencabulan seksual juga telah dikuasai dengan jayanya oleh kanak-kanak di samping semua maklum balas positif yang diberikan oleh ibu-ibu dan guru turut membuktikan betapa usaha murni pengkaji membina modul ini amat berbaloi.

BAB 5: DISKUSI DAN CADANGAN

5.1 Pengenalan

Bab terdahulu telah memaparkan keputusan kajian yang diperoleh berdasarkan analisis terhadap data yang dikumpulkan. Secara umumnya, bab terakhir ini membincangkan dapatan kajian mengikut setiap fasa kajian selain turut merumuskan dan menginterpretasi keputusan major bagi menyimpulkan sejauh mana dapatan terbabit memenuhi objektif kajian. Di samping itu, implikasi kajian yang dihuraikan turut disertakan dengan beberapa cadangan yang disarankan khusus untuk penelitian pengkaji-pengkaji akan datang bagi ‘membedah’ kajian ini dengan menggunakan perkakasan yang lebih ‘tajam’.

5.2 Rumusan Dapatan Kajian Fasa Analisis Keperluan

Sebagaimana yang diterangkan dalam Bab 1, objektif utama kajian bagi fasa analisis keperluan adalah untuk mengeksplorasi keperluan pembinaan Modul PEERS-DK dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS di prasekolah. Pengkaji telah membina beberapa objektif khusus supaya objektif utama menjadi lebih jelas dan realistik untuk dicapai. Justeru, kajian analisis keperluan bagi fasa pertama dalam penyelidikan ini cuba menjawab secara empirikal persoalan berkaitan isu yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran PEERS, faktor-faktor yang mempengaruhi daya tumpu murid dalam pembelajaran PEERS, pengaplikasian Drama Kreatif dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS di prasekolah dan cadangan kaedah pengajaran PEERS oleh guru prasekolah.

5.2.1 Diskusi Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 1): Apakah kekangan yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?

Berdasarkan temu bual yang telah dilaksanakan, didapati bahawa kekangan-kekangan yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS ialah topik mencabar, guru malu, guru bimbang, kanak-kanak prasekolah malu dan tingkah laku disruptif kanak-kanak prasekolah. Hal ini didapati mempunyai persamaan dan perbezaan dengan isu dalam pengajaran Pendidikan Kesihatan Seksualiti di sekolah menengah di mana guru-guru sekolah menengah berdepan dengan empat kekangan utama iaitu strategi pengajaran yang tidak efektif, ketidakupayaan guru mengajar Pendidikan Kesihatan Seksualiti, kekurangan kerjasama daripada ibu bapa dan sumber bahan pengajaran yang terbatas (Mahnaz & Sharifah, 2016). Sementara itu, para guru yang mengajar Pendidikan Kesihatan Seksualiti untuk kanak-kanak kurang upaya pula menghadapi kekangan-kekangan seperti ketiadaan kurikulum khusus dan sumber rujukan selain bahan bantu mengajar yang terhad sehingga menyebabkan para guru menjadikan PEERS prasekolah dan maklumat rambang daripada internet sebagai bahan rujukan utama. Kesannya, kanak-kanak berkeperluan khas didapati kurang memberi tumpuan dan sukar memahami kandungan pengajaran yang disampaikan (Shariza, 2017).

Bagi kekangan pertama di peringkat prasekolah, majoriti guru menyatakan bahawa topik permulaan dalam tunjang Perkembangan Fizikal dan Estetika iaitu Mengenali Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan merupakan topik yang mencabar memandangkan mereka perlu memperkenalkan bahagian anggota sulit lelaki dan perempuan dengan menggunakan istilah-istilah yang betul berdasarkan silibus Kementerian Pendidikan Malaysia. Dalam hal ini,

perkataan-perkataan yang lazimnya digunakan dalam kalangan masyarakat terutamanya ibu bapa untuk merujuk kepada organ reproduktif seperti kunci, konek, burit, pantat, pepet, bunga, kopek dan lain-lain yang mana ianya secara tidak langsung turut 'diajar' kepada anak-anak di rumah tidak lagi digunakan di sekolah, sebaliknya digantikan dengan istilah-istilah yang lebih tepat iaitu zakar, faraj, punggung, dubur dan payudara (Noriza, 2019).

Memandangkan guru perlu menyebut satu per satu organ seksual berserta fungsinya, maka keadaan tersebut telah menyebabkan topik Mengenali Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan dirasakan sebagai topik yang berat untuk disampaikan kepada kanak-kanak prasekolah sementelah ia menimbulkan perasaan malu dalam kalangan guru untuk mengajar. Oleh hal yang demikian, sebelum memulakan pengajaran PEERS, para guru terutamanya mereka yang masih setahun jagung bergelumang dalam dunia pendidikan awal kanak-kanak mestilah sentiasa bersedia dan melengkapkan diri masing-masing dengan ilmu pengetahuan terutamanya jika berhadapan dengan kanak-kanak yang 'panjang akal' di mana mereka berkemungkinan besar akan mengajukan soalan-soalan cepu emas yang memerlukan guru berfikir secara spontan, pantas dan di luar kotak. Kekangan topik mencabar dan guru malu akan berupaya ditangani dengan mengaplikasikan boneka dalam pengajaran PEERS sepertimana saranan Kröger dan Nupponen (2019), "*A teacher can use the puppet as a type of cover*". Dengan kata lain, guru boleh menggunakan boneka untuk 'berselindung' di sebalik watak-watak yang dicipta ketika menyebut dan menerangkan anggota seksual lelaki dan perempuan kepada kanak-kanak meskipun penggunaan boneka di prasekolah masih kabur memandangkan guru tidak mahir melakukan transisi daripada boneka kembali semula

kepada guru (Kröger & Nupponen, 2019; Loy, 2011). Pengkaji memberikan solusi terhadap isu ini dengan cara menyediakan pilihan aktiviti-aktiviti lain seperti dramatisasi cerita, lakonan cerita, pantomim, nyanyian aksi dan permainan teater dalam usaha menjadikan proses pemindahan pengetahuan baru dengan tajuk yang berat menjadi lebih santai dan ringan. Olehhal yang demikian, sekiranya guru berasa tidak selesa dan tidak yakin untuk menggunakan boneka, mereka boleh memilih aktiviti lain dalam Modul PEERS-DK yang dirasakan lebih mudah dan mampu untuk dilaksanakan. Sebagai contoh, penggunaan pantomim sebagai konsep utama dalam aktiviti Cermin Ajaib untuk mengajar kanak-kanak tentang topik Mengetahui Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan dilihat amat relevan memandangkan aktiviti tersebut menekankan 80% aksi, berbanding 20% perkataan. Hal ini kerana menerusi pantomim, kanak-kanak mempelajari anatomi tubuh badan manusia termasuk bahagian anggota sulit dan memahami fungsi setiap bahagian tubuh dengan cara melihat dan mengimitasi perbuatan yang ditunjukkan oleh guru. Dengan kata lain, aplikasi aktiviti Cermin Ajaib secara natural akan menjadikan topik yang dianggap sukar dan mencabar oleh guru menjadi senang untuk diselarikan dengan aras kognitif dan psikomotor kanak-kanak prasekolah kerana mereka hanya perlu meniru aksi guru yang berfungsi sebagai cermin. Bukan itu sahaja, malah Cermin Ajaib juga merupakan aktiviti yang tidak membebankan guru kerana guru tidak perlu bersusah payah menyediakan bahan bantu mengajar yang rumit memandangkan pantomim berpegang kepada konsep aksi tanpa objek dan perkataan. Di penghujung aktiviti Cermin Ajaib, apabila guru mulai serasi dengan konsep pantomim, maka serentak dengan itu juga, guru tidak akan lagi merasakan bahawa

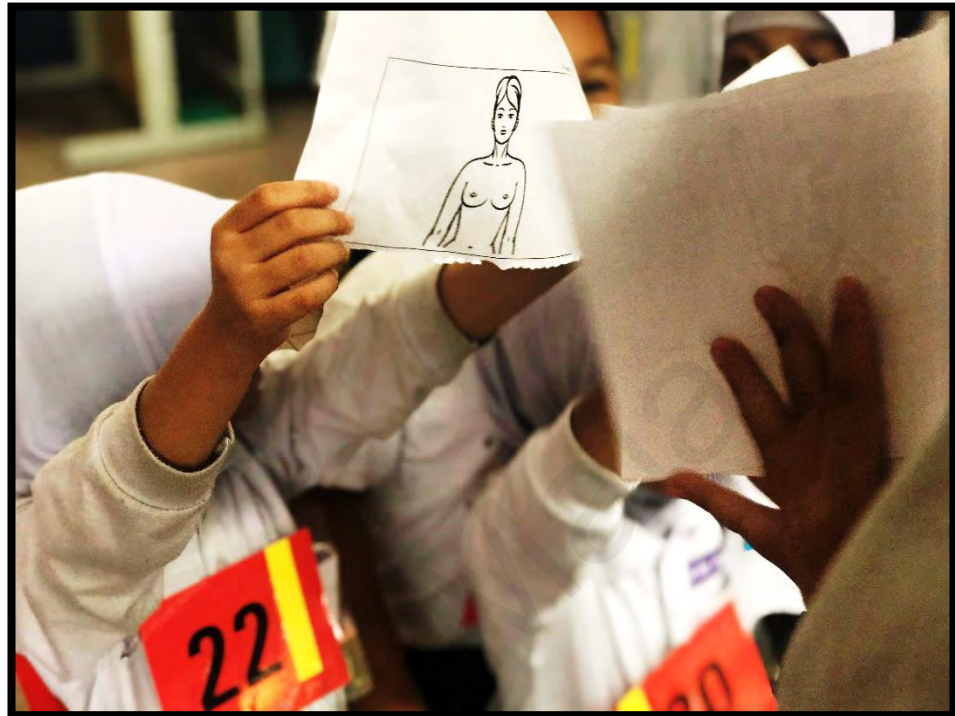
Mengetahui Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan adalah topik yang berat untuk diajar kepada kanak-kanak prasekolah. Meskipun istilah pantomim kerap didengar dan sering disebut dalam kalangan guru, namun realitinya rata-rata guru belum cukup faham tentang konsep pantomim. Dalam hal ini, tidak keterlaluan jika dikatakan bahawa mungkin juga pantomim merupakan kaedah pengajaran yang janggal bagi sesetengah guru. Berbalik kepada implementasi Modul PEERS-DK, keserasian antara guru dengan konsep pantomim dapat dikenal pasti berdasarkan kelancaran aksi yang dipamerkan oleh guru itu sendiri. Dengan kata lain, semakin lancar aksi guru, maka semakin serasilah guru dengan pantomim. Apabila keadaan tersebut terjadi, maka ia merupakan petanda positif bahawa guru boleh mara ke aktiviti seterusnya iaitu Saya Comel yang menekankan nyanyian dan aksi bagi memperdalamkan kefahaman kanak-kanak tentang topik yang sama. Dalam hal ini, strategi pengajaran pengkaji-pengkaji luar negara seperti Goodman dan Dent (2019) serta Albaladejo, Coyle dan Larios (2018) yang memanfaatkan nyanyian aksi sepenuhnya dalam aktiviti pembelajaran untuk kanak-kanak prasekolah boleh dirujuk. Berbeza dengan Cermin Ajaib yang dilaksanakan ‘tanpa perkataan’, aktiviti Saya Comel memerlukan guru bernyanyi bersama-sama kanak-kanak sambil melakukan aksi berdasarkan lirik lagu yang dilampirkan untuk memperkenalkan anggota tubuh badan manusia. Sekiranya guru dapat merealisasikan aktiviti Saya Comel dengan jayanya, maka keadaan tersebut merupakan petunjuk bahawa perasaan malu dalam diri guru untuk mengajar topik Mengetahui Anggota Tubuh Lelaki dan Perempuan telah lenyap. Hal ini kerana guru bukan sahaja dikehendaki menyanyi, malah guru juga perlu beraksi di mana aksi tersebut mestilah dapat menjelaskan maksud perkataan-perkataan

dalam lirik yang sedang dinyanyikan. Pengkaji sangat optimis bahawa sekiranya pendekatan yang sama dimodifikasi di peringkat sekolah menengah, maka isu ketidakupayaan guru sekolah menengah mengajar Pendidikan Kesihatan Seksualiti akan dapat ditangani secara beransur-ansur. Kekangan berikutnya iaitu guru bimbang juga mempunyai perkaitan rapat dengan dua kekangan yang telah dibincangkan di atas. Namun begitu, kebimbangan para guru dilihat lebih cenderung kepada kegusaran mereka terhadap persepsi ibu bapa yang berpotensi untuk menyalahafsir objektif pengajaran PEERS itu sendiri disebabkan ketidakfahaman ibu bapa terhadap kandungan silibus sedia ada terutamanya jika kanak-kanak menyampaikan informasi salah kepada ibu bapa setelah mereka mempelajari PEERS di sekolah. Dengan kata lain, guru-guru dilihat khuatir untuk berdepan dengan golongan ibu bapa yang mungkin akan mempersoalkan kewajaran PEERS diajar kepada anak-anak yang baru memasuki alam persekolahan meskipun realitinya tiada sebarang bantahan yang diterima daripada ibu bapa berhubung pelaksanaan pengajaran PEERS di peringkat prasekolah berbanding kekurangan kerjasama daripada ibubapa yang telah pun terbukti di peringkat sekolah menengah. Dalam hal ini, guru bukan sekadar perlu benar-benar faham mengenai intipati dan objektif pengajaran PEERS, malah mereka juga mesti jelas tentang strategi untuk mencapai objektif tersebut.

Kembali kepada Modul PEERS-DK, guru seterusnya akan bertaut dengan aktiviti ke tiga iaitu permainan teater yang dinamakan sebagai *In and Out!* Aktiviti *In and Out!* akan membiasakan guru untuk menyebut dan menerangkan anggota seksual lelaki dan perempuan kepada kanak-kanak dengan cara menghurai dan menghubungkan kandungan pembelajaran

dengan kegiatan rutin kanak-kanak di rumah serta perkara-perkara yang selalu kanak-kanak lakukan dalam kehidupan seharian. Kejayaan guru mengendalikan *In and Out!* berdasarkan langkah-langkah permainan dengan betul bagi mencapai objektif aktiviti dibuktikan menerusi kemampuan kanak-kanak membezakan antara anggota seksual lelaki dengan perempuan. Dalam hal ini, apabila dikaitkan dengan kekangan guru bimbang, maka dapatlah dikatakan bahawa tiada apa yang perlu dibimbangkan jika guru benar-benar memahami kandungan PEERS, bijak mengatur strategi untuk mencapai objektif setiap standard pembelajaran dan sedar kepentingan PEERS terhadap kanak-kanak prasekolah. Bagi kekangan ke empat iaitu kanak-kanak malu, keadaan ini dirumuskan sebagai isu yang tidak begitu memberi kesan negatif kepada psikologi guru berbanding tiga lagi kekangan yang telah dibincangkan di atas memandangkan perasaan malu yang hadir dalam diri anak-anak kecil ini terbit dek pengetahuan sedia ada kanak-kanak mengenai anggota sulit yang dipupuk sejak di rumah di mana pengetahuan itu telah ‘memprogramkan’ minda mereka bahawa perkara-perkara berkaitan alat sulit adalah sesuatu yang malu untuk diperkatakan mahupun diperlihatkan di khalayak ramai secara terbuka. Oleh itu, peranan guru dilihat amat penting untuk memperbetulkan semula cara kanak-kanak berfikir di mana tembok malu kanak-kanak telah terbukti dapat dipecahkan menerusi aktiviti *In and Out!* Hal tersebut boleh dilihat dalam Rajah 5.1 di mana ternyata, kanak-kanak dengan yakin dan beraninya mara ke tengah bulatan sambil membawa lakaran payudara lantas menunjukkannya kepada guru. Berdasarkan rajah itu juga, jelaslah bahawa reaksi kanak-kanak yang berpusu-pusu mengerumuni guru di tengah-tengah bulatan dengan begitu gembira, teruja

dan tidak sabar-sabar untuk menyertai permainan telah memberikan suatu petanda positif untuk diterjemah iaitu mereka sememangnya tidak lagi malu ‘tidak bertempat’.



Rajah 5.1: Kanak-kanak prasekolah mengangkat lakaran payudara dan menunjukkannya kepada guru (Haneem, 2019)

Keseronokan bermain *In and Out!* bukan hanya dirasai oleh kanak-kanak yang terlibat, bahkan guru yang mengendalikan aktiviti tersebut semasa fasa implementasi turut sama mengakui betapa nikmat dan bahagiannya jiwa seorang pendidik tatkala melihat anak-anak didiknya tanpa ragu-ragu tampil membawa lakaran-lakaran yang sarat dengan spekulasi imej negatif dan penuh dengan tabu. Ironinya, anak-anak kecil ini sudah bersedia mendepani hari muka dan ‘melemahkan’ pedofilia yang menunggu mereka di mana-mana.

Kekangan terakhir iaitu tingkah laku disruptif kanak-kanak dilihat sebagai isu umum memandangkan keadaan sedemikian turut dihadapi guru dalam pengajaran tunjang lain di prasekolah. Kekangan tersebut dapat diatasi

berbekalkan kebijaksanaan guru sendiri dalam mengendalikan, mencorakkan dan membentuk suasana pembelajaran yang kondusif menerusi kaedah pengajaran yang efektif. Dalam hal ini, kekuatan mental dan kesabaran guru bagi mengawal kenakalan kanak-kanak yang terlalu aktif mahupun mengumpukan penglibatan kanak-kanak yang pasif adalah amat diperlukan dalam usaha memastikan tiada kanak-kanak prasekolah tercicir atau ketinggalan mengikuti pengajaran dan pembelajaran PEERS. Pengaplikasian Drama Kreatif yang praktikal dalam mengatasi permasalahan tingkah laku disruptif kanak-kanak prasekolah dapat membantu guru untuk ‘menambat’ dan ‘menawan’ mereka dengan lebih mudah. Hal ini diakui oleh Kröger dan Nupponen (2019) yang menyatakan bahawa penggunaan boneka berupaya membantu membentuk tingkah laku yang baik dalam kalangan kanak-kanak dan mengurangkan masalah disiplin dengan cara menjadikan boneka sebagai ‘alat pengurusan bilik darjah’ iaitu boneka diletakkan di tempat yang dapat dilihat dengan jelas oleh kanak-kanak, seolah-olah boneka tersebut sedang memerhatikan kanak-kanak yang membuat bising. Menurut Kröger dan Nupponen (2019) lagi, usaha inisiatif yang kreatif ini sangat disarankan untuk dicuba oleh guru kerana penggunaan boneka telah terbukti berjaya mengurangkan kebisingan di dalam bilik darjah sekali gus melancarkan sesi pengajaran. Oleh itu, ternyatalah bahawa keberkesanan boneka bagi menguruskan, mengawal dan membentuk tingkah laku kanak-kanak adalah setanding teknik-teknik pengurusan tingkah laku yang lain seperti teknik peneguhan positif dan negatif, teknik kontrak formal secara lisan dan bertulis dan lain-lain.

5.2.2 Diskusi Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 1): Apakah faktor yang mendorong kanak-kanak prasekolah fokus dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS?

Terdapat tiga faktor yang telah dikenal pasti dalam memastikan daya tumpu kanak-kanak prasekolah mencapai tahap optimum semasa mempelajari PEERS iaitu: (a) kaedah pengajaran yang menarik, (b) kaedah pengajaran yang menyeronokkan, dan (c) aktiviti disukai kanak-kanak di mana penemuan tersebut dilihat sejajar dengan aspek-aspek utama yang ditekankan dalam kurikulum PERMATA Negara. Sepertimana kenyataan G1, kaedah pengajaran yang menarik merupakan umpan terbaik untuk memancing daya tumpu kanak-kanak prasekolah agar mereka memberikan perhatian penuh terhadap sesi pengajaran dan pembelajaran PEERS.

Dalam hal ini, Kröger dan Nupponen (2019) menyatakan bahawa boneka sememangnya merupakan alat bantu mengajar yang sangat menarik dalam membina motivasi, minat dan fokus kanak-kanak prasekolah. Pengekalan fokus dengan momentum yang tinggi semasa sesi pengajaran dijalankan akan dapat membantu kanak-kanak prasekolah memahami intipati pembelajaran dengan cepat. Oleh hal yang demikian, Kröger dan Nupponen (2019) menyarankan agar guru menggunakan boneka sebagai alat bantu mengajar bagi memastikan sesi pengajaran dan pembelajaran PEERS menjadi lebih teratur. Akan tetapi, Kröger dan Nupponen (2019) menegaskan bahawa penggunaan boneka yang sama terlalu lama boleh menimbulkan kebosanan kepada kanak-kanak prasekolah kerana mereka sudah dapat menjangkakan apa yang bakal dilakukan dan dikatakan oleh boneka tersebut. Sehubungan itu, watak-watak dan jenis boneka mestilah dipelbagaikan daripada aspek material, bentuk, warna, tekstur dan saiz. Bagi

mengelakkan kebosanan dalam kalangan kanak-kanak prasekolah ini juga, pengkaji telah mengambil kira pandangan G17 di mana beliau menekankan bahawa kaedah pengajaran yang menarik mestilah mengandungi aktiviti yang bervariasi. Dalam hal ini, pengkaji telah memastikan bahawa Modul PEERS-DK memenuhi konteks kepelbagaian tersebut di mana aktiviti-aktiviti modul tidak terhad kepada sejenis aktiviti Drama Kreatif sahaja, sebaliknya mengandungi lima jenis aktiviti iaitu pantomim, nyanyian aksi, permainan teater, lakonan cerita dan boneka dalam dramatisasi cerita di mana setiap satunya adalah berbeza dan mempunyai keunikan serta kekuatan tersendiri.

Faktor lain yang telah dikenal pasti dapat merangsang kanak-kanak prasekolah untuk lebih fokus adalah pengaplikasian kaedah pengajaran yang menyeronokkan di mana keseronokan kanak-kanak prasekolah terpamer menerusi reaksi mereka apabila melakukan aktiviti-aktiviti pembelajaran menerusi Modul PEERS-DK di dalam bilik darjah. Hal ini disokong dengan dapatan data pemerhatian deskriptif yang seterusnya ditafsir secara reflektif di mana kanak-kanak dilihat menzahirkan keseronokan tersebut dengan nyata secara verbal dan bukan verbal. Dalam hal ini, Drama Kreatif sememangnya diakui dapat menimbulkan keseronokan belajar di samping menyuburkan sahsiah kanak-kanak (Suppiah, 2018). Penglibatan kanak-kanak prasekolah dalam sesi pembelajaran PEERS menerusi Modul PEERS-DK akan menjadikan mereka ralis bergembira dalam aktiviti-aktiviti Drama Kreatif yang memerlukan mereka memerhatikan karektor, menonton cerita, melihat aksi, mendengar lagu, menanggapi bunyi, mengamati dialog, menggerakkan tubuh badan, bertindak mengikut situasi dan melakonkan watak.

Sungguhpun pada mata kasar, mereka kelihatan galak bermain, namun hakikatnya minda anak-anak kecil ini sedang sibuk ‘memuat’ turun input dan meneroka suatu lembah mengasyikkan yang penuh dengan pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual. Menurut G1, G2, G3, G5, G7, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G14, G16 dan G17, sesi pengajaran dan pembelajaran PEERS seharusnya mengandungi aktiviti-aktiviti yang disukai kanak-kanak prasekolah seperti pergerakan, penceritaan, lakonan, permainan, penonjolan watak-watak menerusi boneka dan nyanyian. Saranan mereka didapati seiring dengan hasil kajian Albaladejo, Coyle dan Larios (2018) yang mendapati bahawa nyanyian aksi sememangnya mampu menjadikan daya fokus kanak-kanak prasekolah lebih lama memandangkan kanak-kanak perlu membuat aksi berdasarkan lirik yang disediakan sambil menyanyi. Dengan menggerakkan badan mengikut ritma, secara tidak langsung kanak-kanak turut menjadi aktif sekali gus merangsang pengekalan fokus yang tinggi secara konsisten.

5.2.3 Diskusi Dapatan Soalan Kajian iii (Fasa 1): Apakah jenis Drama Kreatif yang telah diaplikasikan oleh guru prasekolah dalam pengajaran PEERS?

Guru-guru didapati telah memanfaatkan Drama Kreatif untuk kanak-kanak prasekolah memandangkan pihak kementerian pendidikan menjadikan drama sebagai standard kandungan di bawah tunjang Perkembangan Fizikal dan Estetika dalam DSKP di mana ianya terpakai di sekolah-sekolah kebangsaan di seluruh Malaysia, taska dan tabika yang berdaftar. Akan tetapi, data temu bual terhadap 17 guru prasekolah yang diperoleh menerusi kajian ini mendapati bahawa tiada seorang pun antara mereka yang menyebut sepintas lalu berkenaan istilah Drama Kreatif dan istilah-istilah

lain berkaitan teknik Drama Kreatif seperti nyanyian aksi, dramatisasi cerita dan lakonan cerita. Keadaan ini menunjukkan bahawa para guru tidak mengetahui kewujudan istilah Drama Kreatif dan mereka juga tidak menyedari bahawa nyanyian aksi, pantomim, lakonan cerita, dramatisasi cerita dan boneka yang selama ini telah pun diaplikasikan sebagai sebahagian strategi pengajaran PEERS di dalam bilik darjah masing-masing sebenarnya merupakan aktiviti-aktiviti Drama Kreatif.

Di samping itu, terdapat tentangan daripada guru berhubung aplikasi boneka dalam sukatan kurikulum PEERS yang dibekalkan oleh pihak kementerian di mana pakaian boneka dikatakan 'jauh' daripada apa yang biasa dilihat dan dipakai oleh anak-anak kecil ini. Dalam mendidik dan memperkasa kanak-kanak prasekolah, pihak kementerian pendidikan perlulah realistik bahawa meskipun era masa kini menjadikan kanak-kanak prasekolah terdedah dengan fesyen moden di mana gaya barat pastinya singgah di halwa mata mereka menerusi pelbagai media, namun golongan yang menetap dan bersekolah di luar bandar masih 'kebal' dengan kesantunan baju kurung, kebarung tenun, kebaya labuh songket, baju melayu bersampin, tudung dan songkok bagi kanak-kanak prasekolah yang beragama Islam. Buktinya, apabila tiba sambutan Hari Raya Aidilfitri dan Hari Kebangsaan di sekolah, kanak-kanak prasekolah dilihat menggayakan pakaian-pakaian tradisional tersebut tanpa secalit keluh bahawa mereka berasa panas memakainya mahupun tidak selesa dengan rekaannya. Justeru, kritikan G12 berkenaan pakaian boneka yang sangat dominan menonjolkan budaya barat sebetulnya wajar untuk difikirkan dan diperhalusi dengan teliti meskipun ternyata hanya G12 merupakan satu-satunya guru yang berani bersuara dan menempelak modul Kementerian Pendidikan Malaysia

yang begitu selesa dipraktikkan oleh guru-guru lain sementara beliau menyanggah amanah dan tugas penting iaitu Jurulatih Utama Prasekolah Negeri Kedah di samping telah mencurahkan khidmat bakti sebagai pendidik selama lebih 17 tahun.

Meskipun Drama Kreatif diterapkan dalam silibus PEERS sedia ada, namun para guru didapati tidak mengimplementasi Drama Kreatif sepenuhnya secara konsisten dalam tunjang Perkembangan Fizikal dan Estetika, sebaliknya mereka hanya memanfaatkan kaedah terbabit dalam sub tunjang tertentu. Terdapat guru yang menyelitkan sesi pengajaran PEERS dalam *circle time*, ada juga guru yang mengajar PEERS secara 'sambil-sambil' dan ada yang hanya memberikan penerangan serta bersoal jawab mengenai PEERS dengan kanak-kanak prasekolah seurus sebelum waktu rehat. Majoriti guru didapati melaksanakan aktiviti mewarna, menggunting, menampal dan mencantumkan lukisan berkonsep *jigsaw puzzle* bagi pengajaran PEERS sebagaimana yang terkandung dalam modul kementerian pendidikan.

5.2.4 Diskusi Dapatan Soalan Kajian iv (Fasa 1): Apakah strategi pengajaran PEERS yang dicadangkan oleh guru prasekolah?

Strategi pengajaran PEERS yang dicadangkan oleh guru prasekolah adalah dramatisasi cerita, pantomim, boneka dan lakonan cerita. Pengkaji berpendapat bahawa guru-guru menyarankan penggunaan aktiviti-aktiviti tersebut kerana mereka sendiri telah mencuba, merasai, mengalami dan melihat sendiri bagaimana Drama Kreatif berupaya membantu kanak-kanak prasekolah mempelajari PEERS dengan lancar. Hal ini bukanlah perkara yang mengejutkan kerana di negara barat, sememangnya terbukti bahawa

Drama Kreatif telah dijadikan kurikulum kebangsaan dan diiktiraf sebagai kaedah pengajaran yang berkesan bukan sekadar bagi pengajaran PEERS tetapi juga untuk mata pelajaran lain (Lehtonen, Kaasinen & Vakeva, 2016). Dapatan kajian Cremin, Flewitt dan Swann (2018) menghuraikan bagaimana Drama Kreatif telah berjaya melibatkan kanak-kanak prasekolah secara aktif semasa aktiviti mengkonstruksi persembahan menerusi lakonan cerita. Dalam kajian itu, kebebasan yang diberi kepada kanak-kanak untuk memilih cerita, watak dan aksi yang ingin ditonjolkan telah mengasah kemahiran berinteraksi, kerja berpasukan, kreativiti dan kepimpinan mereka dengan amat baik selain menghindarkan guru bersikap autokratik.

5.3 Rumusan Dapatan Kajian Fasa Rekaan dan Pembinaan Modul PEERS-DK

Pada peringkat ini, objektif umum yang ingin dicapai adalah membangunkan Modul PEERS-DK yang berkualiti. Sehubungan itu, kesahan dan kebolehgunaan Modul PEERS-DK mesti dinilai bagi memastikan modul yang terhasil adalah jitu, tekal dan boleh dipercayai. Dua objektif khusus kajian bagi fasa ini berserta diskusi dapatan dihuraikan seperti berikut:

5.3.1 Diskusi Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 2): Apakah kesahan kandungan Modul PEERS-DK?

Hasil penilaian kesahan kandungan modul oleh 13 pakar dari beberapa institusi pendidikan dan organisasi kerajaan, maka dengan ini dapatlah dikatakan bahawa secara keseluruhannya: (a) perbezaan nilai kesahan minimum dan maksimum antara pakar adalah tidak ketara, (b) kesahan kandungan Modul PEERS-DK adalah tinggi iaitu melebihi 60%, (c) kandungan Modul PEERS-DK selaras dengan objektif-objektif aktiviti

dalam modul, dan (d) kandungan Modul PEERS-DK memenuhi lima pernyataan kesahan kandungan yang ditekankan oleh Russel (1974) iaitu modul ini: (a) menepati sasaran populasi, (b) mempunyai pelaksanaan kaedah pengajaran yang baik, (c) mempunyai peruntukan masa yang sesuai, (d) mempunyai petanda pencapaian kanak-kanak prasekolah yang meningkat, dan (e) berupaya membantu kanak-kanak prasekolah menguasai kemahiran preventif pencabulan seksual. Kesahan kandungan Modul PEERS-DK berdasarkan penilaian 13 pakar dengan nilai purata setiap sesi antara 90% hingga 94% yang lebih tinggi berbanding kesahan kandungan Modul Drama tika Boneka Kanak-Kanak (Purata 80% persetujuan tiga pakar) menunjukkan bahawa Modul PEERS-DK setanding modul milik pengkaji terdahulu yang jauh lebih berpengalaman dan kini telah pun melebarkan sayapnya ke seantero benua serta mendapat pengiktirafan daripada pelbagai pihak sama ada dari dalam mahupun luar negara. Sungguhpun nilai kesahan kandungan Modul PEERS-DK adalah tinggi, namun beberapa penambahbaikan berdasarkan cadangan panel pakar tetap diambil kira bagi meningkatkan kualiti Modul PEERS-DK.

Pakar E misalnya memberikan buah fikirannya tentang penggunaan bahan bantu mengajar dalam sesi 1 yang mesti dipastikan bersesuaian dengan keupayaan kognitif kanak-kanak prasekolah. Pakar E pula mencadangkan agar air dan bahan pencuci sebenar digunakan dalam aktiviti bertajuk Saya Pandai. Dalam hal ini, pengkaji tidak menggunakan sebarang objek atau peralatan memandangkan Saya Pandai merupakan aktiviti pantomim yang menekankan konsep aksi tanpa objek dan perkataan. Hal ini bererti bahan sebenar tidak diperlukan untuk melaksanakan aktiviti tersebut. Namun, bahan-bahan maujud tersebut boleh digunakan sebagai pengukuhan bagi

memantapkan lagi kefahaman murid berkenaan cara-cara menjaga kebersihan diri. Komen seterusnya daripada pakar E untuk sesi 4 ialah “Jangan biarkan kanak-kanak prasekolah melawan penjahat”. Komen tersebut adalah sangat bernas kerana stamina kanak-kanak prasekolah tidak sekuat golongan dewasa. Sekiranya kanak-kanak prasekolah berlawan dengan pelaku dalam situasi pencabulan sebenar, maka pengakhiran yang tidak menggembirakan terhadap mereka mungkin boleh diramal. Oleh sebab itu, menerusi Modul PEERS-DK, kanak-kanak prasekolah dilatih untuk menyelamatkan diri masing-masing dengan cara melarikan diri iaitu salah satu kemahiran preventif pencabulan seksual sebagai langkah berjaga-jaga jika berhadapan dengan pelaku yang agresif.

Pakar F menyentuh tentang durasi masa yang diperuntukkan untuk melaksanakan setiap sesi dalam Modul PEERS-DK. Berdasarkan komen itu, pengkaji telah memanjangkan tempoh masa pelaksanaan aktiviti-aktiviti secara seragam iaitu daripada 15 minit menjadi 20 minit bagi setiap aktiviti bertujuan memastikan Modul PEERS-DK dapat disudahkan dengan lengkap tanpa tercicir mana-mana objektif aktiviti. Hal ini bererti jumlah jam bagi waktu pengajaran PEERS menerusi Modul PEERS-DK adalah 5 jam 30 minit iaitu bersamaan 320 minit memandangkan jumlah keseluruhan aktiviti adalah 16 ($20 \text{ minit} \times 16 \text{ aktiviti} = 320 \text{ minit}$). Oleh hal yang demikian, jika guru menyasarkan satu aktiviti PEERS setiap minggu, maka guru memerlukan 16 minggu iaitu empat bulan bagi implementasi Modul PEERS-DK yang lengkap. Namun, jika guru merancang satu aktiviti PEERS setiap hari, maka Modul PEERS-DK akan dapat disudahkan dalam tempoh 16 hari. Sebaliknya, jika guru merancang untuk menghabiskan Modul PEERS-DK dalam tempoh yang lebih singkat, maka guru

memerlukan sekurang-kurangnya dua hari untuk menyampaikan kandungan modul secara ekspres di mana lapan aktiviti mesti dipadatkan dalam sehari.

5.3.2 Diskusi Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 2): Apakah kebolegunaan Modul PEERS-DK?

Data yang dikumpulkan menerusi borang soal selidik kebolehpercayaan telah dianalisis bagi mendapatkan nilai pekali Alfa Cronbach. Menerusi analisis yang telah dilaksanakan, didapati bahawa nilai kebolehpercayaan Modul PEERS-DK secara keseluruhannya berada pada tahap yang tinggi dengan Alfa Cronbach menghampiri nilai 1. Keadaan ini bererti modul yang dibangunkan oleh pengkaji boleh diterima pakai dan dipercayai untuk digunakan dalam kajian eksperimen. Hal ini menepati pandangan Kerlinger (1979) yang menyatakan bahawa sesuatu alat ukur dengan nilai pekali kebolehpercayaan melebihi 0.60 adalah boleh diterima. Dengan nilai α bagi setiap sesi yang melebihi 0.50 (Nilai α sesi 1, 2, 3 dan 4 masing-masing adalah 0.88, 0.92, 0.64 dan 0.71), maka jelaslah bahawa kanak-kanak prasekolah mampu mengikuti aktiviti-aktiviti yang disediakan dalam Modul PEERS-DK dengan baik selain turut berupaya memahami arahan-arahan yang diberikan dengan jelas sehingga tercapainya objektif aktiviti dalam modul sekali gus meningkatkan pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual mereka ke tahap yang lebih baik. Dalam hal ini, nilai purata kebolehpercayaan Modul PEERS-DK ($\alpha = 0.925$) yang didapati lebih tinggi berbanding nilai kebolehpercayaan Modul Drama tika Boneka Kanak-Kanak ($\alpha = 0.66$) yang telah dibangunkan oleh Loy (2011) membuktikan bahawa Modul PEERS-DK juga menepati objektif modul dan sesuai diaplikasikan untuk golongan sasaran.

5.3.3 Diskusi Dapatan Data Pemerhatian Tidak Turut Serta

Berdasarkan data pemerhatian yang dicatatkan oleh fasilitator K3/6, maka jelaslah bahawa semasa kajian rintis diimplementasi, kanak-kanak 23 tidak dapat menyanyi lagu Nenek Si Bongkok Tiga bersama-sama rakan-rakannya yang lain kerana kanak-kanak tersebut tidak mengetahui lirik lagu terbabit. Namun, hal itu bukanlah isu yang membantutkan penglibatan kanak-kanak tersebut dalam sesi pembelajaran memandangkan lagu Nenek Si Bongkok Tiga hanyalah mukadimah bagi aktiviti Nenek Kebayan di mana intipati utama aktiviti tersebut dijalankan menerusi lakonan cerita. Justeru, guru boleh menggantikan lagu Nenek Si Bongkok Tiga dalam Modul PEERS-DK dengan lagu lain yang digemari dan dapat dinyanyikan dengan baik oleh kanak-kanak. Sebaliknya, sebagai langkah alternatif sekiranya lagu Nenek Si Bongkok Tiga dikekalkan, guru digalakkan mengulangi nyanyian beberapa kali sehingga kanak-kanak prasekolah lancar menyanyikannya sebelum aktiviti lakonan cerita dimulakan. Sementara itu, bagi catatan fasilitator K1/8 dan K1/1 yang mendedahkan bahawa kanak-kanak keliru untuk mengikuti arahan dalam aktiviti Jangan Ikut Cakap Dia!, masalah ini ditangani dengan menampilkan karektor orang asing dan mama menerusi pemakaian kostum yang berbeza bertujuan membolehkan kanak-kanak prasekolah mengenal pasti watak jahat dan watak baik dengan lebih jelas. Dalam kajian rintis, kekeliruan itu timbul disebabkan ke dua-dua watak memakai pakaian yang sama sekali gus menenggelamkan ciri-ciri visual yang kontra antara mama dengan orang asing. Justeru dalam kajian sebenar, perwatakan mama dan orang asing diserlahkan dengan pemakaian kostum dan solekan yang menonjolkan perbezaan luaran ke dua-dua karektor terbabit dengan ketara.

Seterusnya, berkenaan kanak-kanak 31 yang teragak-agak melakukan aksi dengan tempo laju semasa menyanyikan lagu Saya Comel sebagaimana yang ditulis oleh fasilitator K8/18, masalah tersebut diatasi dalam kajian sebenar dengan cara mendemonstrasikan aksi dengan tempo perlahan terlebih dahulu sebelum aksi yang sama diteruskan dengan tempo laju. Fasilitator K8/18 turut mencatatkan dalam borang anekdotnya bahawa kanak-kanak 32 melakukan aksi menutup kepala seolah-olah melindungi kepala daripada air hujan dengan sangat tidak yakin. Begitu juga dengan kanak-kanak yang diperhatikan oleh fasilitator K5/11, kanak-kanak itu didapati melakukan aksi yang sama secara sambil lewa. Aksi tersebut merujuk kepada pantomim dalam aktiviti Cermin Ajaib. Hal terbabit timbul bukanlah kerana kanak-kanak tidak berminat untuk melakukan pantomim, sebaliknya ia disebabkan kanak-kanak masih belum memahami konsep pantomim sementelah Cermin Ajaib merupakan aktiviti pertama dalam sesi 1 yang perlu diteroka. Justeru, isu tersebut diselesaikan dengan cara menambah dua lagi aktiviti pantomim iaitu Saya Bersih dan Saya Pandai dalam Modul PEERS-DK agar kanak-kanak prasekolah memahami konsep pantomim dengan lebih mendalam dan menjadi semakin mahir apabila mengulangnya dalam aktiviti seterusnya.

5.4 Rumusan Dapatan Kajian Fasa Implementasi dan Keberkesanan Modul PEERS-DK

Objektif umum bagi fasa ke tiga kajian ialah menilai keberkesanan Modul PEERS-DK terhadap pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual dalam kalangan kanak-kanak prasekolah. Justeru, penilaian bagi mengukur tahap pencapaian ke dua-dua domain tersebut dilaksanakan menerusi ujian pra, ujian pasca

dan ujian pasca lanjutan. Pecahan objektif umum telah menghasilkan 10 objektif khusus di mana huraian perbincangan bagi dapatan semua objektif khusus dinyatakan seperti di bawah berdasarkan setiap soalan kajian:

5.4.1 Diskusi Dapatan Soalan Kajian i (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?

Berdasarkan hasil analisis yang diperolehi, maka jelaslah bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan. Dalam hal ini, min skor ujian pra kumpulan eksperimen yang hampir sama dengan min skor ujian pra kumpulan kawalan bererti keupayaan kognitif kanak-kanak prasekolah bagi ke dua-dua kumpulan adalah setara sebelum rawatan diberikan sekali gus membuktikan bahawa tahap pengetahuan sedia ada kanak-kanak prasekolah berkenaan pencabulan seksual bagi kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan adalah seimbang. Di samping itu, keputusan analisis ujian Levene menunjukkan bahawa data adalah homogen di mana varians bagi pemboleh ubah bersandar untuk ke dua-dua kumpulan adalah sama. Dengan kesamaan varians terbabit, maka dapatlah disimpulkan bahawa sampel bagi kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan dibentuk daripada populasi yang sama.

5.4.2 Diskusi Dapatan Soalan Kajian ii (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?

Bagi soalan kajian ke dua fasa implementasi dan keberkesanan modul, hasil analisis membuktikan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan dengan nilai $p < 0.05$. Dalam hal ini, meskipun kumpulan kawalan turut menunjukkan peningkatan bagi skor ujian pasca, namun skor ujian pasca kumpulan eksperimen didapati melonjak jauh lebih tinggi berbanding skor kumpulan kawalan. Dalam hal ini, pengkaji melihat bahawa pelaksanaan aktiviti-aktiviti Drama Kreatif secara berkumpulan mahupun individu menerusi Modul PEERS-DK yang selari dengan konsep ‘main kerjasama’ yang terkandung dalam Teori Bermain ciptaan Parten sememangnya mendokong kuat dan membantu kumpulan eksperimen memperoleh skor yang amat memberangsangkan. Selain itu, keputusan kajian yang menolak hipotesis nul ini juga adalah setara dengan hasil analisa Hebert, Lavoie, Piche dan Poitras (2001) berhubung kesan program pencegahan pencabulan seksual iaitu ESPACE terhadap 133 murid sekolah rendah di mana kumpulan rawatan yang menjalani aktiviti drama dilihat mencapai peningkatan dalam aspek pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual. Hasil kajian tersebut disokong dengan dapatan kajian Loy, Goh dan Nor Mashitah (2020) di mana pengaplikasian boneka dalam kalangan murid Tahun 1 dilihat telah berupaya meningkatkan min skor ujian pasca kumpulan eksperimen bagi konstruk perkataan ($p = .007$), frasa

($\rho = .025$) dan ayat Bahasa Melayu ($\rho = .003$). Akan tetapi, dapatan ini dilihat bertentangan dengan hasil kajian Goodman dan Dent (2019) apabila keputusan kajian mereka menunjukkan bahawa walaupun kumpulan eksperimen dan kumpulan kawalan mengalami peningkatan skor dalam ujian pasca bagi pemboleh ubah bersandar yang diukur iaitu perbendaharaan kata, huruf, nombor, saiz, warna dan bentuk, namun perbezaan min antara ke dua-dua kumpulan adalah tidak signifikan.

5.4.3 Diskusi Dapatan Soalan Kajian iii (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kumpulan eksperimen dengan kumpulan kawalan?

Sama seperti ujian pasca, pencapaian kumpulan eksperimen turut mengatasi kumpulan kawalan dalam ujian pasca lanjutan. Meskipun kumpulan kawalan dilihat mencatatkan sedikit peningkatan dalam ujian pasca lanjutan berbanding ujian pasca, namun peningkatan tersebut tidak dapat menandingi pencapaian kumpulan eksperimen dalam ujian pasca lanjutan. Dengan kata lain, kanak-kanak prasekolah yang didedahkan dengan Modul PEERS-DK telah memperoleh keputusan yang lebih baik dalam ujian pasca lanjutan berbanding kanak-kanak prasekolah yang tidak didedahkan dengan Modul PEERS-DK. Dalam hal ini, Batdi dan Batdi (2015) menjelaskan bahawa keadaan tersebut berlaku disebabkan Drama Kreatif sememangnya merupakan kaedah pengajaran yang terbukti efektif sehingga berupaya memberikan kesan yang signifikan terhadap pencapaian kanak-kanak prasekolah dalam ujian pasca lanjutan.

5.4.4 Diskusi Dapatan Soalan Kajian iv (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?

Perbezaan yang tidak signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan mencerminkan bahawa keupayaan kognitif kanak-kanak bagi ke dua-dua kategori jantina berada pada tahap yang hampir sama sebelum modul diimplementasi. Sepertimana hasil ujian Levene terhadap skor ujian pra bagi kategori kumpulan, keputusan ujian Levene bagi skor ujian pra kategori jantina juga adalah tidak signifikan sekali gus mengesahkan hipotesis nul berkenaan kehomogenan varians yang dikatakan serupa.

5.4.5 Diskusi Dapatan Soalan Kajian v (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?

Perbezaan yang tidak signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan dilihat selari dengan keputusan kajian Goodman dan Dent (2019) yang mendapati bahawa perbezaan min skor ujian pasca bagi ujian perbendaharaan kata antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan setelah implementasi lakonan cerita adalah tidak ketara meskipun kanak-kanak perempuan mencatatkan skor lebih tinggi berbanding kanak-kanak lelaki. Dengan ini jelaslah bahawa

tanggapan sesetengah masyarakat berhubung kanak-kanak perempuan yang dikatakan lebih genius berbanding kanak-kanak lelaki sama sekali tidak benar memandangkan keputusan kajian membuktikan bahawa faktor jantina tidak memberi kesan yang bererti kepada pemboleh ubah terikat. Hasil kajian ini juga didapati menyamai keputusan kajian Tzuriel dan Remer (2018) yang menunjukkan bahawa pencapaian kanak-kanak lelaki dan perempuan dalam ujian pertuturan adalah hampir setara bagi kategori kanak-kanak prasekolah normal setelah boneka digunakan. Namun, bagi kategori kanak-kanak prasekolah berkeperluan khas dalam ujian pertuturan yang sama, kanak-kanak lelaki didapati memperoleh pencapaian yang lebih tinggi berbanding kanak-kanak perempuan.

5.4.6 Diskusi Dapatan Soalan Kajian vi (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan?

Sama seperti ujian pasca, keputusan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual yang dibandingkan antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan juga adalah tidak signifikan. Dalam hal ini, pencapaian kanak-kanak lelaki didapati mengalami sedikit penurunan dalam ujian pasca lanjutan berbanding ujian pasca. Kanak-kanak perempuan pula memperoleh peningkatan yang agak sedikit dalam ujian pasca lanjutan berbanding ujian pasca. Walau bagaimanapun, perbezaan penurunan dan peningkatan markah daripada ujian pasca ke pasca lanjutan antara kanak-kanak lelaki dengan kanak-kanak perempuan adalah tidak signifikan secara statistik memandangkan nilai $p > 0.05$ sekali gus menunjukkan bahawa faktor jantina tidak mempengaruhi prestasi kanak-

kanak prasekolah dalam aspek pengetahuan pencabulan seksual.

5.4.7 Diskusi Dapatan Soalan Kajian vii (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?

Perbezaan min skor ujian pra bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun adalah signifikan secara statistik. Dapatan tersebut secara tidak langsung menggambarkan bahawa keupayaan kognitif kanak-kanak berumur enam tahun dalam ujian pra adalah lebih baik berbanding kanak-kanak berumur lima tahun. Hal ini bererti aspek biologi bukan sahaja mempengaruhi tumbesaran fizikal kanak-kanak, malah ia turut menjadikan kanak-kanak lebih matang secara semula jadi dan 'lebih berpengetahuan'. Selain itu, keputusan ujian Levene juga mendapati bahawa varians dalam kedua-dua kategori umur adalah sama.

5.4.8 Diskusi Dapatan Soalan Kajian viii (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?

Hasil analisis pencapaian ujian pasca antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun mencatatkan perbezaan min yang tidak signifikan secara statistik. Penemuan ini didapati menyamai hasil kajian Tzuriel dan Remer (2018) yang mengesahkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam skor ujian pasca bagi ujian pertuturan antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak lima tahun.

5.4.9 Diskusi Dapatan Soalan Kajian ix (Fasa 3): Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dalam min skor ujian pasca dan ujian pasca lanjutan bagi pencapaian pengetahuan pencabulan seksual antara kanak-kanak berumur enam tahun dengan kanak-kanak berumur lima tahun?

Seterusnya, didapati bahawa pencapaian kanak-kanak berumur enam tahun dalam ujian pasca lanjutan adalah lebih tinggi berbanding pencapaian kanak-kanak berumur lima tahun di mana perbezaan tersebut adalah signifikan secara statistik. Keadaan ini menginterpretasikan bahawa selari dengan peredaran masa dan peningkatan usia, kanak-kanak yang lebih matang memiliki daya ingatan yang lebih baik berbanding kanak-kanak yang lebih muda.

5.4.10 Diskusi Dapatan Soalan Kajian x (Fasa 3): Apakah kemahiran preventif pencabulan seksual kanak-kanak prasekolah bagi kumpulan eksperimen selepas implementasi Modul PEERS-DK?

Berdasarkan data yang diperoleh menerusi soalan-soalan temu bual ujian Situasi Jika (Wurtele, 1998), maka dapatlah dirumuskan bahawa implementasi Modul PEERS-DK dalam pengajaran PEERS telah berupaya membekalkan kanak-kanak prasekolah dengan kemahiran preventif pencabulan seksual di mana mereka seakan-akan memiliki suis amaran yang menyebabkan wujudnya tindak balas secara sedar terhadap situasi-situasi berisiko misalnya seperti pelaku yang mahu mengambil gambar alat sulit kanak-kanak (Vignet 1), pelaku mengumpun kanak-kanak dengan kartun agar mereka bersetuju memegang alat sulit pelaku (Vignet 2), pelaku cuba memperdaya kanak-kanak untuk menaiki kereta (Vignet3) dan pelaku memancing kanak-kanak dengan gula-gula agar kanak-kanak membenarkan

pelaku menyentuh alat sulit kanak-kanak (Vignet 4). Soalan pertama memerlukan kanak-kanak prasekolah memproses maklumat dalam vignette yang dikemukakan dan menghasilkan jawapan, “Ya” atau “Tidak” sebagai output. Bagi soalan ini, sekiranya jawapan kanak-kanak adalah “Ya”, maka kecelakaan yang tragis bakal berlaku kerana kanak-kanak seolah-olah merelakan diri mereka dicabul oleh pemangsa. Petak berwarna merah yang begitu banyak muncul dalam ujian pra menunjukkan bahawa jawapan-jawapan kanak-kanak merisikokan diri mereka kerana ia ibarat lampu hijau yang mengundang pelaku untuk merealisasikan misi memuaskan syahwat dengan sangat mudah. Bagi kanak-kanak prasekolah yang menjawab, ‘Ya’ untuk soalan pertama, pengkaji mengandaikan bahawa mereka mungkin tidak mengetahui bahawa: (a) tindakan tidak bermoral pelaku ke atas mereka adalah perkara yang tidak wajar serta salah di sisi undang-undang, dan (b) mereka tidak boleh membiarkan pelaku mencabul mereka. Walau bagaimanapun, selepas Modul PEERS-DK dimanfaatkan dalam pengajaran dan pembelajaran PEERS, semua kanak-kanak prasekolah didapati menjawab, “Tidak” dalam ujian pasca. Dalam hal ini, jelaslah bahawa selain aspek kognitif, Modul PEERS-DK juga telah berjaya meningkatkan tahap afektif kanak-kanak prasekolah di mana mereka berupaya mengenal pasti tindakan tidak bermoral serta membezakan antara perbuatan betul dengan perbuatan salah. Soalan ke dua menguji tentang kemahiran menolak secara lisan di mana kanak-kanak akan bercakap dengan pelaku secara terus dan memberitahu pelaku bahawa mereka tidak mahu, tidak berminat, tidak ingin dan tidak bersetuju untuk diperlakukan sebagai alat pemuas nafsu. Kata kunci kemahiran menolak secara lisan adalah “Tak nak”, “Tak boleh” dan “Jangan”. Rata-rata, petak berwarna biru dilihat mendominasi jawapan-

jawapan kanak-kanak prasekolah dalam semua ujian pasca. Warna biru tua pada jawapan-jawapan yang direkodkan menunjukkan bahawa kanak-kanak telah berjaya membina benteng keselamatan bagi melindungi diri ketika berhadapan dengan pelaku. Soalan ke tiga menguji tentang tindakan yang akan kanak-kanak prasekolah lakukan sekiranya mereka terperangkap dalam kejadian berisiko. Jawapan-jawapan mereka bagi soalan ke tiga ujian pasca mempamerkan kesediaan mereka untuk bertindak sama ada dengan cara melarikan diri, menjerit atau memberitahu individu yang dipercayai. Seterusnya, soalan ke empat diajukan bertujuan mengenal pasti adakah kanak-kanak prasekolah akan memberitahu tentang kejadian pencabulan yang berlaku ke atas mereka kepada individu lain. Dalam ujian pra, majoriti kanak-kanak prasekolah didapati tidak mahu mendedahkan hal tersebut kepada sesiapa. Dalam hal ini, pengkaji berpendapat bahawa mereka mungkin: (a) takut dimarahi oleh individu yang diberitahu, atau (b) tidak tahu bahawa mereka mesti memaklumkan hal tersebut kepada individu dewasa yang dipercayai. Namun, perubahan yang sangat positif dapat dilihat menerusi jawapan-jawapan mereka dalam ujian pasca bilamana semua kanak-kanak prasekolah menyatakan bahawa mereka akan memberitahu seseorang berkenaan perbuatan tidak senonoh pelaku meskipun pelaku terbabit merupakan ahli keluarga kanak-kanak itu sendiri. Soalan ke lima pula menjurus kepada individu yang akan dirujuk oleh kanak-kanak prasekolah untuk membuat aduan dan soalan terakhir memfokuskan kepada butir bicara yang akan dikatakan oleh kanak-kanak prasekolah semasa mengadu kepada individu yang dirujuk. Bagi ke empat-empat vignet, ibu menduduki 'carta' teratas sebagai individu dewasa yang menjadi pilihan kanak-kanak untuk mengadu. Dapatan ini menunjukkan

bahawa kanak-kanak prasekolah lebih mempercayai ibu masing-masing berbanding ayah atau ahli keluarga yang lain. Dapatan ini didapati selari dengan hasil kajian Yu et al. (2017) yang menganalisis keberkesanan program preventif pencabulan seksual terhadap murid bermasalah pendengaran di Beijing, China di mana majoriti murid dilihat memilih ibu untuk diberitahu tentang kejadian pencabulan. Dalam hal ini, ibu sememangnya watak yang ditonjolkan dalam Modul PEERS-DK sebagai individu penyelamat di mana dalam aktiviti 14 iaitu Nini OK misalnya, watak kanak-kanak prasekolah yang bernama Nini telah dimunculkan dalam satu adegan di mana dia memberitahu ibunya mengenai perlakuan sumbang abang yang menyuruhnya memegang zakar abang. Ibu kemudiannya memarahi abang sehingga abang lari lintang-pukang. Bagi soalan ke enam ujian pra, kebanyakan kanak-kanak prasekolah kelu untuk meluahkan kepada individu dewasa kerana berkemungkinan besar mereka tidak tahu apa yang perlu dikatakan apabila mengadu atau mungkin juga mereka bimbang dipersalahkan. Akan tetapi, keadaan berubah 360° dalam ujian pasca apabila mereka dengan yakinnya mengadu tanpa berselindung kepada ibu, ayah, nenek, abang atau kakak masing-masing berkenaan bagaimana pelaku tanpa segan silu melakukan onar ke atas mereka dengan turut menyebut istilah alat sulit yang betul semasa membuat aduan. Keputusan kajian ini adalah setara dengan hasil kajian Albaladejo, Coyledan Larios (2018) di mana kanak-kanak prasekolah didapati berjaya menguasai perbendaharaan kata yang baru dipelajari. Dalam konteks kajian ini, perbendaharaan kata tersebut merujuk kepada perkataan-perkataan berhubung anggota seksual seperti zakar, punggung, faraj, dubur dan payudara yang telah dipelajari oleh kanak-kanak prasekolah menerusi

Modul PEERS-DK. Selain itu, majoriti kanak-kanak prasekolah juga masih mengingati kemahiran preventif pencabulan seksual meskipun setelah sebulan pengajaran dan pembelajaran PEERS menerusi Modul PEERS-DK berakhir. Bagi kanak-kanak prasekolah yang tidak menjawab soalan sama yang ditanya dalam ujian pasca lanjutan, pengkaji menyifatkan bahawa berkemungkinan besar ibu bapa atau penjaga tidak mewujudkan persekitaran yang menyokong kanak-kanak tersebut untuk mempraktikkan kemahiran preventif pencabulan seksual secara berterusan di rumah sehingga mengakibatkan mereka lupa tentang kemahiran penting bagi melindungi diri mereka sepertimana yang telah dipelajari sewaktu di sekolah. Selain penguasaan dalam kemahiran preventif pencabulan seksual, kanak-kanak prasekolah turut memperoleh 'bonus' setelah menjalani rawatan yang diberikan bilamana mereka didapati mampu memindahkan pengetahuan baru yang dipelajari kepada ahli keluarga masing-masing dengan membetulkan penggunaan istilah alat sulit salah yang disebut oleh adik atau kakak mereka seperti pepet, nenen dan batang kepada istilah yang tepat iaitu faraj, payudara dan zakar. Perubahan positif seterusnya adalah kanak-kanak prasekolah juga didapati enggan mandi bersama-sama individu lain sebagaimana rutin yang menjadi kebiasaan mereka sebelum ini. Dengan kata lain, mereka berasa lebih selamat mandi sendiri tanpa bantuan sesiapa. Sepertimana maklum balas ibu yang ditemu bual, kanak-kanak prasekolah dikatakan tidak lagi berbogel selepas mandi, sebaliknya mereka akan memakai tuala atau baju sebelum keluar dari bilik air. Bukan itu sahaja, malah kanak-kanak prasekolah juga didapati tidak lagi sewenang-wenangnya pergi ke sesuatu tempat tanpa keizinan penjaga masing-masing meskipun dipelawa oleh individu yang dikenali. Lebih

memberangsangkan, ada kanak-kanak lelaki yang tidak mahu tidur bersama-sama kakaknya walaupun itulah gaya hidup yang diamalkan dalam keluarga sejak sekian lama. Paling membanggakan, kanak-kanak prasekolah turut menunjukkan sifat protektif di mana mereka dilihat cuba melindungi ahli keluarga yang terdedah dengan situasi berisiko. Hal ini bererti, kanak-kanak prasekolah bukan sekadar berupaya melindungi diri sendiri, malah mereka juga mampu untuk disandarkan harapan bagi mempertahankan maruah dan keselamatan orang-orang terdekat yang disayangi.

5.5 Implikasi Kajian

Sekiranya dimanfaatkan secara meluas, hasil kajian ini diyakini berupaya memberi kebaikan kepada mereka yang terlibat terutamanya kanak-kanak prasekolah, guru prasekolah, ibu bapa dan penggubal kurikulum prasekolah. Dalam hal ini, sasaran utama iaitu impak kajian terhadap kanak-kanak prasekolah dilihat telah pun membuahkan kesan positif di mana pembelajaran menerusi Modul PEERS-DK didapati telah berjaya membantu golongan tersebut meningkatkan tahap pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual sekali gus mencegah mereka daripada terjat ke dalam perangkap pedofilia. Pencegahan di peringkat awal menerusi pengaplikasian Modul PEERS-DK adalah suatu langkah inisiatif bagi memperkasa kanak-kanak prasekolah bertujuan membendung isu pencabulan seksual daripada akar umbi. Selari dengan pepatah menyesal dahulu pendapatan, menyesal kemudian tidak berguna, maka adalah wajar usaha ini diperhebat sebagai tanggungjawab sosial untuk kepentingan bersama.

Selain kanak-kanak, pihak lain yang turut memperoleh manfaat ialah guru prasekolah memandangkan mereka merupakan golongan pelaksana yang bakal

menggalas tanggungjawab berat dalam memastikan pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual mampu dikuasai dengan baik oleh kanak-kanak. Dalam hal ini, Modul PEERS-DK yang dirangka khusus bagi memenuhi keperluan kanak-kanak prasekolah dijangka dapat membantu melancarkan proses pengajaran dan pembelajaran PEERS memandangkan semua kekangan yang dinyatakan oleh guru dalam fasa pertama kajian iaitu topik mencabar, guru malu, guru bimbang, kanak-kanak prasekolah malu dan tingkah laku disruptif kanak-kanak berupaya diatasi dengan mengikuti langkah demi langkah pelaksanaan aktiviti dalam Modul PEERS-DK.

Guru yang berdedikasi, proaktif, berpandangan jauh dan bercita-cita melihat anak bangsanya maju pastinya tidak pernah jemu memperbaiki amalan pengajaran sedia ada yang selesa dipraktikkan sejak sekian lama. Oleh itu, guru prasekolah seharusnya tidak berputus asa dan sentiasa berani mendepani alaf 2021 dengan norma baharu yang mungkin terasa kekok pada peringkat awal misi memperkukuh pedagogi PEERS. Norma baharu PEERS yang dimaksudkan adalah tidak lain, guru sebagai jentera barisan hadapan pendidikan negara, mestilah dengan tegas keluar daripada bayangan tabu PEERS yang secara psikologinya melemahkan usaha ke arah menguatkan nadi penggerak itu sendiri di samping turut memahirkan diri dengan kaedah pengajaran kreatif menerusi drama. Berlandaskan teori Drama Kreatif iaitu pengetahuan baru dibentuk berdasarkan pengalaman lalu, maka adalah tidak mustahil untuk guru-guru mengeksplorasi keupayaan dan menonjolkan kekuatan diri sebagai pendidik yang serba boleh dengan bantuan Modul PEERS-DK.

Seterusnya, implikasi kajian turut terkesan secara langsung kepada ibu bapa, penjaga atau waris kanak-kanak. Memandangkan bahaya gangguan seksual tidak terjangkau dek akal kerana ia berpotensi untuk dilakukan oleh sesiapa sahaja yang berada

dalam lingkungan persekitaran kanak-kanak, sementara kanak-kanak bukanlah 24 jam berada di sisi ibu bapa masing-masing, maka penyebaran ilmu pengetahuan dan kemahiran preventif pencabulan seksual menerusi Modul PEERS-DK dalam kalangan kanak-kanak sedikit sebanyak boleh menjauhkan mereka daripada termakan umpan pedofilia sekali gus merendahkan kadar potensi berlakunya situasi berisiko. Dengan kata lain, ibu bapa sekurang-kurangnya boleh menarik nafas lega apabila si anak berenggang daripada mereka misalnya untuk ke sekolah, ke tempat mengaji, ke rumah jiran, ke taman permainan, bahkan apabila berseorangan dengan ahli keluarga lain di dalam rumah sendiri memandangkan anak-anak seolah-olah telah memakai baju besi sebelum ke mana-mana apabila jiwa dan minda mereka telah dipenuhi dan dilengkapi dengan pengetahuan dan kemahiran preventif yang diperlukan. Perasaan waspada dan mencurigai individu lain yang dipupuk menerusi Modul PEERS-DK sebenarnya menjadikan kanak-kanak sukar mempercayai seseorang sewenang-wenangnya sama ada individu yang tidak dikenali mahupun individu berpertalian darah sekali gus mampu menyelamatkan mereka daripada dicabul. Hal ini terbukti menerusi maklum balas ibu-ibu yang amat berpuas hati dengan impak pengajaran dan pembelajaran PEERS menerusi Modul PEERS-DK terhadap anak-anak mereka secara total.

Penghasilan kajian ini diharapkan turut membuka mata penggubal kurikulum prasekolah di Bahagian Pembangunan Kurikulum (BPK), Kementerian Pendidikan Malaysia agar tidak memasukkan aktiviti drama dengan hanya menempelnya dalam sukatan pelajaran tanpa menghiraukan tahap pengetahuan dan kemahiran guru untuk mengaplikasikan drama sebagai kaedah pengajaran PEERS. Justeru, sewajarnya guru-guru diberikan latihan untuk mengendalikan aktiviti drama dari semasa ke semasa. Selain itu, aktiviti-aktiviti drama sedia ada dalam kurikulum prasekolah perlu ditambahbaik supaya manfaat drama dapat disalurkan semaksimum mungkin

kepada kanak-kanak prasekolah. Di samping itu, pihak kementerian sewajarnya tidak 'memukul rata' dengan menganggap semua kanak-kanak prasekolah berupaya mengikuti dan memahami lagu Bahasa Inggeris yang dimasukkan ke dalam silibus PEERS sedia ada memandangkan data temu bual terhadap guru-guru mendedahkan bahawa kanak-kanak prasekolah di luar bandar sukar memahami lagu bertajuk *My Body is Mine* sementelah videonya membosankan, suaranya mendatar dan penonjolan figura wanita yang menyanyikan lagu secara *miming* adalah tidak sesuai kerana suara latar yang kedengaran merupakan suara seorang lelaki. Bukan itu sahaja, malah penggunaan boneka kertas juga perlu dikaji semula dan tidak sekadar 'asal ada' tanpa meneliti tahap keberkesanannya dalam mengukuhkan pengajaran PEERS. Semoga dengan terciptanya Modul PEERS-DK bertunjangkan Drama Kreatif ini, maka mudah-mudahan ianya menjadi asbab kebaikan dan kejayaan selain berguna sebagai rujukan serta garis panduan dalam menggubal kurikulum prasekolah yang mengandungi apa jua aktiviti drama. InsyaAllah.

5.6 Cadangan Kajian Lanjutan

Pada masa akan datang, pengkaji mencadangkan agar kajian ini dikembangkan dalam beberapa aspek iaitu pensampelan, sela masa pelaksanaan ujian pasca lanjutan dan isu yang dicungkil dalam fasa analisis keperluan. Bagi aspek pertama iaitu pensampelan, sampel kajian ini terdiri daripada 99% kanak-kanak prasekolah berbangsa Melayu. Justeru, pengkaji melihat bahawa ada rasionalnya jika Modul PEERS-DK diimplementasi untuk kanak-kanak prasekolah pelbagai kaum seperti Cina dan India bertujuan menganalisis adakah faktor kaum mempengaruhi skor kanak-kanak prasekolah dalam ujian pra, ujian pasca dan ujian pasca lanjutan.

Seterusnya, ujian pasca lanjutan bagi kajian ini dijalankan selepas sebulan berakhirnya ujian pasca. Dalam hal ini, pengkaji mencadangkan agar dua lagi ujian

pasca lanjutan dilaksanakan dengan sela masa diperpanjangkan di mana ujian pasca lanjutan ke dua dan ujian pasca lanjutan ke tiga masing-masing dijarakkan sela masa pelaksanaannya kepada tiga bulan dan enam bulan dalam usaha melihat kesan rawatan terhadap kanak-kanak prasekolah untuk jangka masa panjang.

Cadangan berikutnya adalah berkenaan penambahbaikan dalam pencungkilan isu fasa analisis keperluan kajian. Berhubung hal ini, pengkaji menyarankan agar penyelidik-penyelidik pada masa akan datang yang berminat memperluaskan skop kajian ini agar mengenal pasti tahap pengetahuan PEERS dan tahap kemahiran drama guru prasekolah terutamanya mereka yang mengajar kurang dari lima tahun sama ada menerusi temu bual mahupun soal selidik.

Di samping itu, kategori kaum guru juga boleh dipelbagaikan kepada kaum-kaum selain kaum Melayu bertujuan mendapatkan persepsi dan pendapat yang mungkin lebih berani serta bervariasi selain mengupas dilema dan permasalahan yang sedang dihadapi oleh para pendidik bukan Melayu sepanjang proses pengajaran PEERS di sekolah-sekolah pra Jenis Kebangsaan Cina dan Jenis Kebangsaan Tamil.

Selain itu, pengkaji mencadangkan agar pengkaji-pengkaji yang berminat menggunakan Drama Kreatif terutamanya nyanyian aksi sebagai kaedah pengajaran PEERS di sekolah jenis kebangsaan supaya sentiasa peka dengan lagu kanak-kanak terkini dalam Mandarin atau Bahasa Tamil yang menjadi *trend* semasa memandangkan pemilihan lagu memainkan peranan penting dalam memastikan kelancaran aktiviti pengajaran. Pada era tesis ini dihasilkan, antara lagu kanak-kanak yang popular dan amat diminati oleh kanak-kanak prasekolah di sekolah kebangsaan ialah *Tayar Bas*, *Baby Shark* dan *Mumia Mengantuk*. Jika melodi yang digunakan diserap daripada lagu yang biasa didengar dan disukai oleh kanak-kanak prasekolah, maka keadaan ini akan dapat membantu mereka untuk menyanyikan lagu baru yang

dicipta dengan mudah selain menyenangkan mereka untuk mengingat lirik terbabit sambil melakukan aksi ketika menyanyi. Hal ini secara tidak langsung bukan sahaja menjadikan suasana pengajaran menarik dan menyeronokkan, malah kanak-kanak prasekolah turut memahami apa yang dipelajari dengan lebih baik dan efektif di samping meringankan tugas hakiki guru yang tidak lagi terbeban untuk menyediakan alat bantu mengajar PEERS sedia ada yang agak rumit. Diharapkan agar cadangan-cadangan yang diutarakan dapat menyuntik idea dan membuahkan ilham kepada bakal-bakal penyelidik untuk menghasilkan kajian yang lebih dinamik bagi meneruskan perjuangan membanteras pencabulan seksual demi manfaat anak-anak dan manusia sejagat.

Terakhir, pengkaji ingin mencadangkan agar bakal-bakal penyelidik mengkaji keberkesanan implementasi Drama Kreatif dalam PdPR secara serius memandangkan penularan Covid-19 masa kini sememangnya amat mengganggu kelancaran proses pengajaran PEERS dan tunjang-tunjang lain dalam kurikulum prasekolah sementelah realitinya, pembelajaran secara atas talian mengerah usaha dan idea para guru 200% kali ganda berbanding kelas fizikal bersemuka. Namun, kenyataan jujur pengkaji ini hanya terpakai kepada guru-guru prasekolah yang 'tidak berkira' bersengkang mata dalam mencari jalan penyelesaian semata-mata untuk 'sampai' kepada anak-anak didik yang dikasihi di kala merebaknya virus pembunuh yang tidak memungkinkan pembelajaran fizikal bersemuka dilaksanakan seperti sedia kala. Lantaran itu, bakal-bakal penyelidik yang bersungguh-sungguh ingin merealisasikan cadangan ini mestilah turut mempersiapkan diri dengan kemahiran teknologi kerana kelancaran pengaplikasian Drama Kreatif dalam pengajaran secara atas talian turut dipengaruhi faktor-faktor seperti kelajuan data internet dan kecekapan mengendalikan alat konferens video seperti *Webex, Google Meet, Zoom, Voov* serta *Microsoft Teams*.

5.7 Penutup

Pengaplikasian Modul PEERS-DK merupakan usaha yang wajar diteruskan kerana modul ini berupaya menjadi sumber alternatif kepada guru dalam menambahbaik dan meningkatkan kualiti pengajaran PEERS di peringkat prasekolah. Memetik kata-kata Jamaludin (2016) bahawa implementasi aktiviti-aktiviti modul secara sistematik mampu menarik minat murid untuk melibatkan diri dalam proses pembelajaran secara konsisten, maka jelaslah bahawa Modul PEERS-DK bukan sahaja bermanfaat untuk kanak-kanak, malah ia dilihat turut memudahkan tugas dan meringankan beban guru memandangkan penggunaan aktiviti-aktiviti yang bertunjangkan Drama Kreatif boleh dilaksanakan bersandarkan kepada pengetahuan sedia ada guru dan pengalaman lalu kanak-kanak prasekolah. Dengan kata lain, meskipun tidak memiliki bakat luar biasa dalam bidang seni persembahan, teater mahupun kerja-kerja artistik pementasan, seseorang guru masih berpeluang mengendalikan Drama Kreatif dengan hasil yang luar biasa kerana keunikan Drama Kreatif itu sendiri yang membolehkannya digunakan sepenuhnya secara eksklusif dengan hanya berbekalkan tubuh dan suara guru sebagai bahan bantu mengajar, menjadikan Modul PEERS-DK sangat praktikal untuk diaplikasikan. Selain itu, guru boleh memodifikasi Modul PEERS-DK dengan cara memilih mana-mana aktiviti untuk digunakan bersama-sama atau sebagai medium sokongan tambahan kepada modul sedia ada bergantung kepada kesediaan, keselesaan, kebolehan, kekuatan dan kreativiti guru untuk melaksanakannya. Bagi guru yang tidak pernah berdrama dan tidak berkemahiran dalam selok-belok dunia teaterikal, Modul PEERS-DK menawarkan suatu pengalaman baru yang pastinya mencabar keupayaan guru sekali gus memberi peluang kepada guru menapis sendiri kelemahan masing-masing dan menonjolkan kelebihan mereka untuk dimanfaatkan sebagai enjin penggerak dalam memacu harapan dan impian bagi membawa beribu jiwa kecil menepis bahana yang

menerpa dari segenap arah terutamanya dalam melumpuhkan prasyarat ke empat sepertimana yang dijelaskan menerusi Teori Pencabulan Seksual Kanak-Kanak (Finkelhor & Araji, 1986). Memandangkan kanak-kanak tidak mampu menahan tekanan daripada sesi pembelajaran konvensional (Saemah & Zamri, 2017), maka Teori Bermain yang dipasakkan dalam Modul PEERS-DK telah menzahirkan konsep bermain yang realistik dalam aktiviti-aktiviti yang dibina di mana kanak-kanak prasekolah bermain dengan watak, ruang, tubuh badan, bunyi, melodi, lirik, tempo, perkataan, dialog, cerita dan apa jua bahan yang dibawa masuk ke dalam wilayah drama kanak-kanak. Terakhir, konklusi kajian ini dinoktahkan dengan madah indah buat tatapan semua panel penilai Modul PEERS-DK terutamanya Encik Zaifri Husin yang begitu luar biasa pertolongannya terhadap usaha saya yang kecil ini.

“Tidak berbau tetapi harum

Tidak berbunyi tetapi bergema

Tidak bercahaya tetapi bersinar

Tidak menyengat tetapi berbisa

Tidak berwarna tetapi persis pelangi

Itulah drama...

Penjantik hati

Penggegar rasa

Pencanai minda

Penyuntik jiwa

Yang mengingatkan manusia dengan Sang Pencipta

Drama...

Bukan sekadar mengisi keseronokan alam fana

Namun barakahnya kekal ke hujung nyawa”

Semoga usaha kita sama-sama diberkati oleh Rabbul Izzati selama-lamanya. Dengan lahirnya karya ilmiah ini, maka akan bertebaranlah ilmu yang bermanfaat dan semoga ianya menjadi asbab terbukanya pintu syurga buat pengkaji dan para pembaca tesis ini yang tulus berjuang demi anak bangsa. Meski lenyap jasad apabila tiba saatnya nanti, berterusanlah mengalir wahai ilmu seperti derasnya arus sungai yang memberi erti hidup kepada seluruh alam kerana hanya syafaat dari kebaikan ilmu ini yang didambakan sebagai bekalan menuju syurga yang kekal abadi.

Universiti Malaya

RUJUKAN

- Abnor Hamizam, A. M. (2019, 4 April). Suami pengasuh ditahan kes cabul budak. *Harian Metro*.
- Adrian, D. (2017, 21st March). Survey reveals alarming statistics on internet-initiated sex abuse of Malaysian minors. *The Star*.
- Ahad, N. A., Teh, S. Y., & Othman, A. R. (2011). Sensitivity of normality tests to non-normal data. *Sains Malaysiana*, 40(6), 637-641.
- Ahmad Izham, O. (Penulis). (2017). Batas anak perempuan dalam keluarga. Dalam Z. Farah Yasmin (Penerbit), *Wanita Hari Ini*. TV3.
- Albaladejo, S. A., Coyle, Y., & Larios, J. R. (2018). Songs, stories and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language. *System*, 76, 116-128.
- Aliff, N., Gamal, A. N. Z., & Norkhairiah, H. (2015). Penilaian kualiti Modul iPBL: Aspek kesahan dan kebolehppercayaan. *Jurnal Pengukuran Kualiti dan Analisis*, 11(2), 1-10.
- Amir, M. (2020, 20 Julai). Bertaubatlah pakcik. *Harian Metro*.
- Amir, M. (2020, 6 Oktober). Dipenjara 13 tahun, 6 sebatan rogol anak saudara. *Berita Harian*.
- Ananthalakshmi, A. (2016, 14 November). How Malaysia allows child abuse to go unpunished. Reuters. Diperoleh daripada <http://www.reuters.com/article/US-Malaysia-sexcrimes-insight>.
- Ananthalakshmi, A. (2017, 17 Januari). Malaysian communities in denial after major paedophile case: Police. Reuters. Diperoleh daripada <http://www.reuters.com/article/US-Malaysia-sexcrimes-huckle>.
- Anderson, M., & Dunn, J. (2013). *How drama activates learning*. London: Bloomsbury.
- Anderson, T. W. (1962). On the distribution of the two-sample Cramer-von Mises criterion. *Ann Math Stat* 33(3), 1148-1169.

- Anderson, T. W., & Darling, D. A. (1952). Asymptotic Theory of Certain Goodness-of-Fit Criteria based on stochastic processes. *Ann Math Stat*, 23, 193-212.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (1996). Introduction to research in education. Orlando, Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- Asliza, M. (2021, 9 Mac). Lima tukang kebun, seorang penganggur didakwa rogol, amang seksual remaja. Utusan Malaysia.
- Asliza, M. (2021, 8 Februari). Peniaga pasar malam didakwa rogol anak tiri. Utusan Malaysia.
- Astro Awani, Siaran Langsung dari Parlimen. (2020, 18 Ogos). 1,721 kes jenayah seksual dalam kalangan kanak-kanak direkodkan hingga Jun 2020.
- Avila, P. T. (2016). A multidisciplinary response to commercial sexual exploitation of children. *The Nurse Practitioner*, 41(11), 34-40.
- Ayling, N. J., Walsh, K., & Williams, K. E. (2020). Factors influencing early childhood education and care educators' reporting of child abuse and neglect. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(1), 95-108.
- Azilah, A., Rafikul, I., & NurAnisah, A. (2018). Challenges faced by Malaysian private HLIs in providing quality education: A thematic analysis. *Quality Assurance in Education*, 26(3), 349-373.
- Azzopardi, C., Alaggia, R., & Fallon, B. (2018). From Freud to Feminism: Gendered constructions of Blame Across Theories of child sexual abuse. *Child Sexual Abuse Journal*, 27(3), 254-275.
- Babbage, F. (2004). Augusto Boal. London: Routledge.
- Bada, & Olusegun, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A paradigm for teaching and learning journal of research & method in education. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
- Bahagian PERMATA, J. P. M. (2017). PERMATA. Diperoleh daripada <http://www.program.permata.my/>.
- Bailey, J. S, & Burch, M. R. (2018). Research methods in applied behaviour analysis. New York: Routledge.

- Ballonoff Suleiman, A., & Brindis, C. D. (2014). Adolescent school-based Sex education: Using developmental neuroscience to guide new directions for policy and practice. *Sex Res Soc Policy*, 17(35), 230-240.
- Barker, L. M. (2016). Invoking Viola Spolin: Improvisational theater, side-coaching and leading discussion. *English Journal*, 105(5), 23-28.
- Batdi, V., & Batdi, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459-1470.
- Bedard, R. L., & Tolch, C. J. (1989). *Spotlight on the child: Studies in the history of American children's theatre*. London: Greenwood Publishing Group.
- Bernamea. (2021, 11 Mei). Bayi sembilan bulan maut diliwat suami pengasuh. *Berita Harian*.
- Bernamea. (2020, 5 Julai). Tukang kebun ditahan, ceroboh asrama perempuan. *Berita Harian*.
- Bernamea. (2020, 20 April). Polis tahan jiran liwat kanak-kanak lelaki lebih 20 kali. *Berita Harian*.
- Bernamea. (2019, 11 Oktober). Bapa durjana didakwa rogol, cabul dan rakam gambar bogel anak tiri. *Sinar Harian*.
- Bernamea. (2017, 27th March). Communicate with your kids about sex, UM lecturer tells Malaysian parents. *New Straits Times*.
- Bernamea. (2016, 31st December). Mahdzir: New KSSM, KSSR curriculum from 2017. *The Star*.
- Bernamea. (2010, 6 Disember). Pendidikan seks diajar berasingan mulai tahun depan. *Utusan Malaysia*.
- Blank, C., Nunes, K. L., & Maimone, S. (2018). Is childhood sexual victimization associated with cognitive distortions, self-esteem, and emotional congruence with children? *Journal of Sexual Aggression*, 24(3), 259-273.
- Borg, W. R., Gall, J. P., & Gall, M. D. (1993). *Applying educational research: A practical guide* (3rd ed.). New York: Longman.

- Bowman, C. G. (2016). The legal system and child sex abuse— Ross Cheit's the Witch-Hunt narrative: Politics, psychology and the sexual abuse of children. *Law & Social Inquiry*, 41(1), 267-283.
- Bresler, L. (2007). International handbook of research in arts education. Dordrecht: Springer.
- Brockett, O. G., & Hildy, F. J. (2007). History of the theatre. Boston: Pearson.
- Bruner, J. (1973). Going beyond the information given. New York: Norton.
- Burrows, K. S., Bearman, M., Dion, J., & Powell, M. B. (2017). Children's use of sexual body part terms in witness interviews about sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 65, 226-235.
- Canadian guidelines for sexual health education. (2008). Ontario: Minister of Health.
- Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sound? *Pharmacy Teaching and Learning*, 10(2), 807-815.
- Cayir, N. A., Akhun, B., & Simsek, P. O. (2016). A study on creative drama in the content of in-service training with the culture teachers: Qualitative analysis of the participants' views. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 41(183), 69-99.
- Chen, J., Cai, Y. Y., Cong, E. Z., Liu, Y., Gao, J. F., Li, Y. H., & Flint, J. (2014). Childhood sexual abuse and the development of recurrent major depression in Chinese women. *Plos One*, 9(1), 10.
- Chinyowa, K. C. (2011). Theatre as a laboratory for HIV/AIDS education: The case of Amakhosi Theatre's play, Vikela. Dalam D. A. Francis (Ed.), *Acting on HIV: Using drama to create possibilities for change*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Chipatiso, R., & Richardson, E. M. (2011). Understanding role in HIV/AIDS interventions: A case study of Themba Interactive (TI). Dalam D. A. Francis (Ed.), *Acting on HIV: Using drama to create possibilities for change*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Chua, Y. P. (2006). Kaedah dan statistik penyelidikan: Kaedah penyelidikan. Kuala Lumpur: Mc Graw Hill.

- Cohen, M. I. (2017). Puppets, puppeteers and puppet spectators: A response to the Volkenburg Puppetry Symposium. *Contemporary Theatre Review*, 27(2), 275-280.
- Collins, R. B., Komen-komen panel pakar terhadap pembinaan protokol temu bual adalah Maxwell, F. G. (2017). Tell it with zest: The generative influence of storytelling on the origin of creative drama. *Youth Theatre Journal*, 31(1), 23-34.
- Conroy, R. M. (2018). Sample size: The RCSI sample size book. Ethics (Medical Research) Committee. Ireland.
- Cooper, H. (1982). Scientific guidelines for conducting intergrative research reviews. *Review of Educational Research*, 52, 291-302.
- Courtney, R. (1989). Play, drama & thought: The intellectual background to dramatic education. Toronto, CA: Simon & Pierre Publishing.
- Creamer, E. G. (2018). An introduction to fully integrated mixed methods research. London: SAGE.
- Cremin, T., Flewitt, R., & Faulkner, J. (2018). Storytelling and story-acting: Co-construction in action. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1) 3-17.
- Creswell, J. W. (2008). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oakes, California: Sage Publication. Handicapping Strategies. *Journal of Early Adolescent*, 15, 389-411.
- Daigneault, I., Dion, J., Hébert, M., & Bourgeois, C. (2016). Mindfulness as mediator and moderator of post-traumatic symptomatology in adolescence following childhood sexual abuse or assault. *Mindfulness*, 7(6), 1306-1315.
- DeCuir, J. T., & Schutz, P. A. (2017). Developing a mixed methods proposal: A practical guide for beginning researchers. Los Angeles: SAGE.
- Dell, R. B., Holleran, S., & Ramakrishnan, R. (2002). Sample size determination. *Institute for Laboratory Animal Research (ILAR)*, 43(4), 207-213.

- Dicarlo, C. F., & Casey, E. M. (2017). Early childhood education teachers' constructs of teacher quality in Belize. *Journal of Early Child Development and Care*, 188(9), 1302-1316.
- Diyanatul Atiqah, Z. (2021, 27 Julai). Penjual sate nafi 25 pertuduhan amang seksual, rogol anak saudara. Utusan Malaysia.
- Dogru, S. S. Y. (2015). The effect of creative drama on pre-teaching skills and social communication behaviours of children with autism. *Studies on Ethno-Medicine*, 9(2), 181-189.
- Duff, S., Wakefield, N., & Croft, A. (2017). A service for non-offending partners of male sexual offenders. *Journal of Forensic Practice*, 19(4), 288-295.
- Durden, E. (2011). Participatory HIV/AIDS theatre in South Africa. Dalam D. A. Francis (Ed.), *Acting on HIV: Using drama to create possibilities for change*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dymond, H., & Duff, S. (2020). Understanding the lived experience of British non-offending paedophiles. *The Journal of Forensic Practice*, 22(2), 71-81.
- Esfehani, M., & Walters, T. (2018). Lost in translation? Cross-language thematic analysis in tourism and hospitality research. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30(11), 3158-3174.
- Facebook Kementerian Pendidikan Malaysia. (2017). Sedutan Program PEERS Sehari @ Prasekolah. Putrajaya.
- Farah Marshita, A. P. (2020, 10 November). Ahli perniagaan didakwa rogol, lakukan kesalahan seksual terhadap anak kandung. *Berita Harian*.
- Farah, S. (2019, 22 April). 1,291 kes penderaan seksual kanak-kanak. *Sinar Harian*.
- Farik, Z. (2019, 14 Julai). Kanak-kanak dicabul di pasar raya, lelaki durjana diburu polis. *MStar*.
- Faris, F. (2020, 6 November). Polis tahan lelaki rogol anak berusia 16 tahun. *Berita Harian*.
- Finkelhor, D., & Araji, S. (1986). Explanations of paedophilia: A four factor model. *Journal of Sex Research*, 22(2), 145-161.

- Folostina, R., Tudorache, L. A., & Michel, T. (2015). Using play and drama in developing resilience in children at risk. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 197, 2362-2368.
- Fox, B. (2017). What makes a difference? Evaluating the key distinctions and predictors of sexual and non-sexual offending among male and female juvenile offenders. *Journal of Criminal Psychology*, 7(2), 134-150.
- Fox, C., Grimm, R., & Caldeira, R. (2017). *An introduction to evaluation*. London: SAGE.
- Francis, D. A. (2010). 'Sex is not something we talk about, it's something we do': Using drama to engage youth in sexuality, relationship and HIV education. *Critical Arts-a Journal of South-North Cultural and Media studies*, 24(2), 228-244.
- Gastwirth, J. L., Gel, Y. R., & Miao, W. (2009). The impact of Levene's Test of Equality of Variances on Statistical Theory and practice. *Statistical Science*, 24(3), 343-360.
- Gekoski, A., Davidson, J. C., & Horvath, M. A. H. (2016). The prevalence, nature, and impact of intrafamilial child sexual abuse: Findings from a rapid evidence assessment. *Journal of Criminological Research, Policy and Practice*, 2(4), 231-243.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology & Metabolism*, 10(2), 486-489.
- Ghazali, D., & Sufean, H. (2016). *Metodologi penyelidikan dalam pendidikan: Amalan dan analisis kajian*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Goodman, G., & Dent, V. (2019). A story grows in rural Uganda: Studying the effectiveness of the storytelling/story-acting play intervention on Ugandan preschoolers' school readiness skills. *Journal of Infant and Adolescent Psychotherapy*, 18(3), 288-306.
- Gordon, P. (2010). *Levers of success: Case studies of national sexuality education programme*. France: UNESCO.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. A. B. (2018). *Research methods for the behavioral sciences*. Boston: Cengage.

- Guli, L. A., & Semrud-Clikeman, M. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy, 40*(1), 37-44.
- Gül, E., & Berna Gücüm, E. (2015). Creative drama applications as complementary for constructivist approaches for science courses: Teacher and student's evaluations. *Social and Behavioural Sciences, 174*, 2043-2050.
- Gunalingam, K., Zalina, M. L., & Noraini, M. Y. (2011). Sexuality education through short stories. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 17*, 75-88.
- Gundogan, A., Ari, M., & Gonen, M. (2013). The effect of drama on the creative imagination of children in different age groups. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education, 28*(2), 206-220.
- Gundogdu, R. (2012). Effect of the creative drama-based assertiveness program on the assertiveness skill of psychological counsellor candidates. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 12*(2), 687-693.
- Hakimi, I. (2016, 20 Disember). KSSM bermula 2017: Main peranan lahirkan murid dinamik. Utusan Malaysia.
- Halvorsen, J. E., Solberg, E. T., & Stige, S. H. (2020). To say it out loud is to kill your own childhood: An exploration of the first person perspective of barriers to disclosing child sexual abuse. *Children and Youth Services Review, 113*.
- Hafizah, A. H. (2020, 7 Januari). Warga emas dipenjara empat tahun cabul kanak-kanak 12 tahun. Utusan Borneo.
- Hazlina, A. (2016, 22nd June). It's high time we take sex education seriously. *New Straits Times*.
- Hebert, M., Lavoie, F., Piche, C., & Poitras, M. (2001). Proximate effects of a child sexual abuse prevention program in elementary school children. *Child Abuse & Neglect, 25*(4), 505-522.
- Hill, H. M., Dietrich, S., & Cappiello, B. (2017). Learning to play: A review and theoretical investigation of the developmental mechanisms and functions of cetacean play. *Learning Behavior Journal, 45*, 335-354.

- Jackson, S. L. (2006). *Research methods and statistics: A critical thinking approach*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Jamaludin, A. (2002). Kesahan, kebolehpercayaan dan keberkesanan Modul Program Maju Diri ke atas motivasi pencapaian di kalangan pelajar-pelajar sekolah menengah negeri Selangor. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan), Universiti Putra Malaysia, Serdang.
- Jamaludin, A. (2016). *Modul Motivasi Diri*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Jeremy, K. S. (2019). In memoriam: Vivian Gussin Paley. *American Journal of Play*, 12(1), 89-90.
- Johor, U.P.E.N. (2018). Pelan pertumbuhan strategik Johor. Diperoleh daripada <http://ppsj.johor.gov.my/>.
- Joronen, K., Rankin, S. H., & Astedt-Kurki, P. (2008). School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: Systematic review. *Journal of Advance Nurses*, 63(2), 116-131.
- Juwan, R. (2020, 27 November). Kanak-kanak dirogol selepas diumpan dengan gula-gula. *Berita Harian*.
- Kafewo, S. A. (2008). Using drama for school-based adolescent sexuality education in Zaria, Nigeria. *Reproductive Health Matters*, 16(31), 202-210.
- Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat, L.P.P.K.N. (2013). *Pendidikan kekeluargaan@LPPKN*. Kuala Lumpur: Lembaga Penduduk dan Pembangunan Keluarga Negara.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (1992). *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah: Huraian sukatan pelajaran pendidikan jasmani dan kesihatan tingkatan IV dan V*. Rawang: Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (1999). *Sukatan pelajaran rendah dan menengah: Pendidikan kesihatan*. Rawang: Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2016). *Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan: Pendidikan prasekolah*. Putrajaya: Bahagian Pembangunan Kurikulum.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2017a, 5 April). *Pelan pembangunan pendidikan 2013-2025*. Diperoleh daripada <http://www.moe.gov.my/index.php/my/>.

- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2017b, 1 Mei 2017). Prasekolah. Diperoleh daripada <http://www.moe.gov.my/index.php/my/sekolah/prasekolah>.
- Kerajaan Australia Barat. (2014). Kurikulum sekolah & autoriti standard. Diperoleh daripada <http://k10outline.scsa.wa.edu.au/home/p-10-curriculum/-browser/the-arts/drama3>.
- Khairul, M. A. (2021, 27 Mei). Rogol anak saudara: Penganggur dipenjara 18 tahun, 6 sebatan. Utusan Malaysia.
- Khairul Amri, H., & Izyan Liyana, M. D. (2017, 5 April). PEERS semai nilai positif. Kosmo.
- Kirmizi, F. S. (2015). The effect of creative drama and creative writing activities on creative writing achievement. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 40(181), 93-115.
- Klimley, K. E., Carpinteri, A., & Van Hasselt, V. B. (2018). Commercial sexual exploitation of children: Victim characteristics. *Journal of Forensic Practice*, 20(4), 217-228.
- Kolmogorov, A. (1956). *Foundations of the Theory of Probability* (2nd ed.). New York: Sense Publishers.
- Kröger, T., & Nupponen, A. N. (2019). Puppet as a pedagogical tool: A literature review. *Journal of Elementary Education*, 11(4), 393-401.
- Lehtonen, A., Kaasinen, M., & Vakeva, M. K. (2016). Promoting creativity in teaching drama. *Social and Behavioural Sciences*, 217, 558-566.
- Leonard, R. (1995). I'm just a girl who can't say no: A gender difference in children's perception of refusals. *Feminism and Psychology*, 5(3), 315-328.
- Lightfoot, A. F., Taboada, A., & Taggart, T. (2015). 'I learned to be okay with talking about sex and safety': Assessing the efficacy of a theatre-based HIV prevention approach for adolescents in North Carolina. *Journal of Sex Education*, 15(4), 348-363.
- Lightfoot, A. F., Taboada, A., & Taggart, T. (2016). AMP!: A cross-site analysis of the effects of a theater-based intervention on adolescent awareness, attitudes and knowledge about HIV. *Prevention Science*, 17(5): 544-553.

- Lingertat-Putnam, C. (2015). Creative drama for emotional support: Activities and exercises for use in the classroom. *Omega-Journal of Death and Dying*, 71(3),283-285.
- Llanes, J., & Comes, J. (2018). Beat gestures help preschoolers recall and comprehend discourse information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 168-188.
- Loy, C. L. (2011). Boneka sebagai alat pedagogi dalam pengajaran kanak-kanak prasekolah. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan), Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Loy, C. L., Gan Eng, C., & Marina, T. (2019). Conceptual puppetry in Malaysia. *Journal Academic Research Business and Social Sciences*, 9(1), 1175-1185.
- Loy, C. L., Goh, S. C., & Nor Mashitah, M. R. (2020). The Effects of Puppet in Eduwebtv Programmes on Children's National Language Speaking Skills. *Journal of University of Shanghai for Science and Technology*, 22(12), 1159-1164.
- Lorraine, S. (2011). Stories Gogo never told. Dalam D. A. Francis (Ed.), *Acting on HIV: Using drama to create possibilities for change*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lund, J. I., Day, K. L., Schmidt, L. A., Saigal, S., & Van Lieshout, R. J. (2016). Adult social outcomes of extremely low birth weight survivors of childhood sexual abuse. *Journal of Developmental Origins of Health and Disease*, 7(6), 581-587.
- Maddan, S., & Pazzani, L. (2017). *Sex offenders: Crime and processing in the criminal justice system*. New York: Wolters Kluwer.
- Madihie, A., & Noah, S. M. (2013). An application of the Sidek Module development in Rebt Counselling Intervention Module design for orphans. Dalam H. Uzunboylu & M. Demirok (Eds.), *3rd World Conference on Psychology, Counseling and Guidance, Wcpcg-2012*. 84, pp. 1481-1491). Amsterdam: Elsevier Science Bv.
- Mages, W. K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development? The effect of drama on language, perspective-taking and imagination. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 224-237.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *AISHE Journal*, 8(3).

- Mahnaz, A. K., & Sharifah, S. Y. (2016). Bringing X, Y, Z generations together to facilitate school-based Sexual and Reproductive Health Education. *Sains Kesihatan*, 8(9).
- Marohaini, M. Y. (2016). Penyelidikan kualitatif: Pengalaman kerja lapangan kajian. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Mastura, M., Sidek, M. N., & Aslan, A. S. (2018). Development of Rational Emotive Education Module for stress intervention of Malaysian boarding school students. *SAGE Open*, 1-16.
- McKibbin, G., & Humphreys, C. (2020). Future directions in child sexual abuse prevention: An Australian perspective. *Child Abuse & Neglect*, 105.
- Melvin, J. (2019, 23 Mei). Warga emas ditahan disyaki cabul, rogol anak angkat. *Berita Harian*.
- Metinnam, I., Keleşoğlu, S., & Özen, Z. (2014). Teachers' views on using creative drama as a method in social studies education. *Journal of Education and Future*, 6,43-57.
- Meydan, A. G., Walsh, W., & Wolak, J. (2018). The complex experience of child pornography survivors. *Child Abuse & Neglect*, 80, 238-248.
- Mishra, P., Pandey, C. M., & Singh, U. (2019). Descriptive statistics and normality test for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67-72.
- Mohamad Adam, B., Evi Diana, O., & Nur Akmal, B. (2018). A review on sample size determination for Cronbach's Alpha test: A simple guide for researchers. *Malays Journal Medical Science*, 25(6), 85-99.
- Mohamed Farid, N. (2020, 28 Oktober). Bapa didakwa rogol anak tiri 12 tahun. *Berita Harian*.
- Mohammad Aziz Shah, M. A. (2010). Kesan kelompok bimbingan ke atas konsep sendiri, penilaian konsep sendiri rakan sebaya, daya tahan dan kelangsangan remaja pertengahan yang sederhana rendah konsep sendiri. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan), Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Mohd Aizat, S. (2019, 8 Disember). Lelaki berdepan 105 pertuduhan rogol, liwat anak kandung. *Berita Harian*.

- Mohd Afifi, B. S., Nor'ain, M. T., & Mazlini, A. (2017). Adventure Based Learning Module: Content validity and reliability process. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(2), 615-623.
- Mohd Hafizee, M. A. (2019, 25 Mac). Dicabul pakcik sendiri. *Harian Metro*.
- Mohd Majid Konting (1990). Kaedah penyelidikan pendidikan. Cetakan Pertama. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd Sabran, M. S. (2019, 3 Mei). Si pedofilia umpan hadiah. *Harian Metro*.
- Mohd Salleh, S. K. (2017). Seminar jenayah seksual kanak-kanak: Hentikan!! Kuala Lumpur: Jabatan Perdana Menteri & Bahagian Permata.
- Mohd Yusri, I. (2017). Sembang santai penyelidikan. Besut: Bandar Ilmu.
- Montoya, R., & Soledad, M. (2017). Handbook of research on driving STEM learning with educational technologies. Hershey: IGI Global.
- Morgan, D. L. (2019). Commentary: After triangulation, what next? *Journal of Mixed Methods Research*, 13(1), 6-14.
- Movahedazarhouligh, S. (2018). Teaching play skills to children with disabilities: Research-based interventions and practices. *Early Childhood Education Journal*, 46, 587-599.
- Muhaamad Hafis. (2020, 21 November). Suami pengasuh cabul kanak-kanak. *Harian Metro*.
- Muhafandi, M. (2020, 29 April). Rogol anak kandung 23 kali, pemandu lori didakwa. *Astro Awani*.
- Muhammad Afham, R. (2020, 28 Mac). Penjenayah seksual guna aplikasi sosial 'jerat' kanak-kanak. *Sinar Harian*.
- Muhammad Asri, M., Tee, T. K., Mohamed Nor Azhari, A., Ridzwan, C. R., Zaliza, H., & Jailani, M. Y. (2016). Modul Peta Minda Buzan dan pencapaian pelajar pendidikan asas vokasional di Malaysia: Satu kajian keberkesanan. *Malaysian Journal of Society and Space*, 12(3), 139-144.

- Murphy, M. S. (2015). A life among children. *Teacher and Teacher Education*, 46, 1-5.
- Muszyńska, A., Urpí, C., & Gałazka, A. (2017). Teacher education through drama. CLIL practice in the Spanish context. *Estudios Sobre Educacion*, 32, 179-195.
- Nancy, V. G., & Jesse, G. (2018). Storytelling and story acting. *Trade Journals*, 36(2), 36-37.
- Nazura, N., Hazwan, F. M., & Fahmy, A. R. (2017, 26 Julai). 13272 kes rogol kanak-kanak dilaporkan. *Berita Harian*.
- Nicholson, H. (2009). *Theater education*. Hampshire: Palgrave Macmillan. Nizam, Y. (2012, 14 Mac). Jangan biar 'pemangsa' bebas. *Utusan Melayu*.
- Noor Aion, M. (2019, 19 November). Bapa dituduh rogol anak berusia 13 tahun diarah bela diri. *Sinar Harian*.
- Noor Aion, M. (2020, 24 Januari). Bapa OKU didakwa raba, liwat anak. *Sinar Harian*.
- Noor Aion, M. (2019, 23 Mei). Remaja mengaku rogol budak 5 tahun. *Sinar Harian*.
- Noor Hidayah, T. (2020, 12 November). Kanak-kanak 12 tahun dirogol tiga lelaki. *Berita Harian*.
- Nor Azizah, M. (2020, 13 November). Polis tahan bapa liwat anak lelaki. *Berita Harian*.
- Nor Farhana, Y. (2019, 13 September). Mekanik didakwa lakukan amang seksual terhadap anak tiri. *Sinar Harian*.
- Nor Fazlina, A. R. (2021, 21 Jun). Tukang kebun didakwa rogol dan cabul anak tiri. *Berita Harian*.
- Nor Fazlina, A. R. (2021, 30 Mac). Tak mengaku rogol, cabul adik ipar. *Harian Metro*.
- Noriza, A. (Komunikasi Personal, 9 September, 2019). Sekolah Kebangsaan Dataran Muda.
- Norizuan, S. (2020, 5 Januari). Buruh dituduh cabul budak perempuan lapan tahun. *Berita Harian*.

- Norzamira, C. N. (2019, 10 Ogos). Pelayan restoran ditahan selepas suruh budak 7 tahun sentuh kemaluan. *Berita Harian*.
- Nur Fazlizai, A. (2021, 24 Mac). Remaja didakwa laku amang seksual terhadap kanak-kanak perempuan 10 tahun. *Astro Awani*.
- Nurul Fhatihah, Z. (2019, 27 Disember). Penganggur tidak mengaku cabul kanak-kanak. *Harian Metro*.
- Nurul Hidayah, B. (2021, 13 Februari). Lelaki rogol anak saudara ditahan. *Harian Metro*.
- Okeafor, C. U., Okeafor, I. N., & Tobin-West, C. I. (2018). Relationship between sexual abuse in childhood and the occurrence of mental illness in adulthood: A matched case-control study in Nigeria. *Journal of Research and Treatment, 30*(4), 438-453.
- Özek, M. B. (2016). The effect of creative drama on student achievement in the course of information technologies. *Journal of Education and Training Studies, 4*(6), 51-57.
- Pallant J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (3rd ed.)*. Sydney: McGraw Hill.
- Pattman, K. S. (2011). Real Men, sick wives & others: Dramatic explorations of men and their potential as caregivers in the context of HIV/AIDS in rural Kwazulu Natal. Dalam D. A. Francis (Ed.), *Acting on HIV: Using drama to create possibilities for change*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pesuruhjaya Penyemak Undang-Undang Malaysia. (2006). *Undang-Undang Malaysia: Cetakan semula Akta 611, Akta Kanak-Kanak 2001*. Kuala Lumpur: Percetakan Nasional Malaysia Bhd.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2009). *Applied theatre: International case studies and challenges for practise*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Raja Intan Diana, R. A. (2015, 17 Mei). Awas si fidofilia! Utusan Melayu.
- Ramabu, N. M. (2020). The extent of child sexual abuse in Botswana: Hidden in plain sight. *Heliyon, 6*.

- Ramey, K. E., Hilppo, J., & Dyer, E. (2016). Qualitative analysis of video data: Standards and heuristics. *Prosiding Persidangan Antarabangsa Pembelajaran Sains*, 1033-1040.
- Ramlee, I., Jamal, Y., & Marinah, A. (2020). Analisis data dan pelaporan dalam penyelidikan pendidikan. Tanjung Malim: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Recqueal, R. (2020, 8 Oktober). Rogol kanak-kanak, bapa saudara ditahan, abang ipar diburu. *Berita Harian*.
- Recqueal, R. (2019, 1 Oktober). Cucuk mata lelaki gila seks dengan batang aiskrim. *Harian Metro*.
- Richey, R. C., & Klien, J. (2007). *Design and Development Research: Methods, strategies, and issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ripstein, B. (2018). There's a story in my picture! *National Association for the Education of Young Children*, 73(1), 16-21.
- Rosenberg, H. S. (1987). *Creative drama and imagination: Transforming ideas into actions*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosilawati, R. (2019, 9 Julai). Pelajar mengaku tidak bersalah rogol rakan sekolah. *Sinar Harian*.
- Rubiah, O. (2020, 11 Januari). Budak 8 tahun kena cabul bapa saudara pengasuh. *Sinar Harian*.
- Rubiah, O. (2019, 13 Julai). Bapa ratah anak hingga hamil. *Sinar Harian*.
- Rubiah, O. (2019, 18 Julai). Warga emas rogol anak tiri hingga hamil. *Sinar Harian*.
- Rubiah, O. (2019, 16 Disember). Peniaga didakwa rogol, amang seksual anak saudara. *Sinar Harian*.
- Rubiah, O. (2019, 21 Mei). Rogol anak saudara lembam, pemetong rumput dijel 30 tahun. *Sinar Harian*.

- Ruwaida, M. Z. (2021, 23 Februari). Lelaki bakal didakwa 67 pertuduhan kes rogol anak kandung, rakan mangsa. *Berita Harian*.
- Saad, B. M., Subramaniam, G., & Tan, P. L. (2013). Awareness and vulnerability to HIV/AIDS among young girls. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*, 105, 195-203.
- Saemah, R., & Zamri, M. (2017). *Kreativiti dalam pengajaran dan pembelajaran*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Safeek, A. R. (2020, 20 Ogos). Remaja 16 tahun rogol adik kandung Tingkatan 3. *Berita Harian*.
- Sansom, A. (2008). Remembering Slade: Re-visiting the connection between very young children's play and drama. *New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 10(2).
- Saroja, E. (2017, 13 & 14 Mac). Jenayah seksual kanak-kanak: Definisi, statistik, isu & cabaran. Seminar Jenayah Seksual Kanak-kanak: Hentikan!! Jabatan Perdana Menteri & Bahagian Permata, Kuala Lumpur.
- Shariza, S. (2017). *Pembangunan Modul Latihan Pendidikan Seksualiti untuk guru program pendidikan khas integrasi (PPKI) peringkat sekolah rendah*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan), Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Schonmann, S. (2011). *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill building approach*. Carbondale: Hermitage Publishing.
- Seminar Jenayah Seksual Kanak-Kanak: Hentikan!! (2017). Kuala Lumpur.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M.B. (1965). An analysis of variance test for normality. *Biometrika*, 52, 591-611.
- Shuhada, A. K. (2020, 14 Julai). Bakal pengantin didakwa rogol adik kandung sejak mangsa berusia 11 tahun. *Astro Awani*.
- Sicherman, B., & Green, C. H. (Eds.). (1980) (Vols. 4). Cambridge: Harvard University Press.

- Sidek, M. N., & Jamaludin, A. (2005). Pembinaan modul: Bagaimana membina modul latihan dan modul akademik. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Silverstein, M. W., Fix, R. L., & Alexander, A. A. (2017). Risky sex: Testing moderated mediation among college students. *Journal of Aggression, Conflict and Research*, 9(4), 246-256.
- Simon, J., Luetzow, A., & Conte, J. R. (2020). Thirty years of the convention on the rights of the child: Developments in child sexual abuse and exploitation. *Child Abuse & Neglect*, 145-213.
- Siti Rohaizah, Z. (2020, 10 Oktober). Dua penyamar polis ditahan samun, raba pelajar perempuan. Utusan Malaysia.
- Siti Zubaidah, Z. (2020, 3 Mac). Bapa cabul, liwat anak usia 3 tahun. Sinar Harian.
- Siti Zubaidah, Z. (2019, 30 Disember). Bapa lima anak didakwa amang seksual budak di tandas surau. Sinar Harian.
- Smirnov, S. (1936). Beschreibung einer neuen acartia-art ausdem japanischen meer nebst einiger bemerkungen über die untergattung euacartia steuer. *Zool Anz*, 114, 87-92.
- Soibon, Z. (Komunikasi Personal, 7 Januari, 2021). Aplikasi Zoom.
- Spolin, V. (1986). Theater games for the classroom: A teacher's handbook. London: Northwestern University Press.
- Stapleton, L., & Stefaniak, J. (2018). Cognitive Constructivism: Revisiting Jerome Bruner's Influence on Instructional Design Practices. *TechTrends*, 63(2019),4-5.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2013). Environmental effects on cognitive abilities. New York: Psychology Press.
- Suganya, L. (2015, 23rd January). Sex education: A premature start? The Star.
- Suppiah, N. (2018). Panduan pendidikan awal kanak-kanak: Teori, model, kaedah dan aktiviti ke arah perkembangan kognisi. Tanjung Malim: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.

- Taber, K. S. (2018). The use of cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in Science Education. *Res Sci Educ*, 48, 1273-1296.
- Talib, J., Mamat, M., Ibrahim, M., & Mohamad, Z. (2012). Analysis on Sex Education in schools across Malaysia. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*, 59, 340-348.
- Tapio, T. (2016). Drama education in the finish school system: Past, present and future. Finland: Sense Publishers.
- Taylor, P. (2004). The drama classroom: Action, reflection, transformation. New York: Routledge.
- Tenera, D., Newman, A., & Yates, P. (2019). Child Advocacy Center intervention with sibling sexual abuse cases: Cross-cultural comparison of professionals' perspectives and experiences. *Child Abuse & Neglect*, 105(2020), 379-385.
- Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre-school education. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*, 143, 372-378.
- Trochim, W. M., Donnelly, J. P., & Arora, K. (2016). Research methods: The essential knowledge base (2nd ed.). Boston: Cengage Learning.
- Tuan Buqhairah, T. M. A. (2020, 21 Januari). 'Pak guard' didakwa 80 pertuduhan rogol anak kekasih. Sinar Harian.
- Tukey, J.W. (1977). Exploratory Data Analysis Reading. Boston: Cengage Learning.
- Tutty, L. M. (1995). The revised Children's Knowledge of Abuse Questionnaire: Development of a measure of children's understanding of sexual abuse prevention concepts. *Social Work Research*, 19(2), 112-120.
- Tzuriel, D., & Remer, R. (2018). Mediation with a puppet: The effects on teachers' mediated learning strategies with children in special education and regular kindergartens. *Learning and Instruction*, 58, 295-304.
- UNESCO. (2017). HIV and AIDS: Sexuality education. Diperoleh daripada <http://www.unesco.org/new/en/HIV-and-AIDS/our-priorities-inHIV/Sexuality-Education/>.
- Unit Perancang Ekonomi, J. P. M. (2017, 4 April). Rancangan Malaysia Kesebelas 2016-2020. Pembangunan Ekonomi. Diperoleh daripada <http://www.epu.gov.my/ms>.

- Uzunöz, F. S., & Demirhan, G. (2017). The effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 24,164-174.
- Vaughan, H. (2016, 3rd June). Britain's worst paedophile Richard Huckle blames sex abuse of hundreds of children on victims' culture in sick letter. *The Daily Mirror*.
- Vinitha, N. P., Rohaizah, B., & Faiza Syuhada, M. R. (2020). Suspected child abuse and neglect cases in a single tertiary hospital in Malaysia- a 5-year retrospective study. *Jurnal Med Malaysia*, 75(5), 548-554.
- Wan Muhamad Amir, W. A., Ruhaya, H., & Nor Affendy, N. A. (2017). Analisis data menggunakan borang soal selidik. Pulau Pinang: Penerbit Universiti Sains Malaysia.
- Walt, T. V. D. (2011). The elephant in the room: Talking, teaching and learning about HIV/AIDS in the drama classroom. Dalam D. A. Francis (Ed.), *Acting on HIV: Using drama to create possibilities for change*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Water, M., McAvoy, M., & Hunt, K. (2015). *Drama and education: Performance methodologies for teaching and learning*. New York: Routledge.
- WHO. (2018). Process of translation and adaptation of instruments. Diperoleh daripada http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/translation/en/.
- Wickstrom, H., Pyle, A., & DeLuca, C. (2019). Does theory translate into practice? An observational study of current Mathematics pedagogies in play-based kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 47, 287-295.
- Wilton, T. (2000). *Sexualities in health and social care: A textbook*. Philadelphia: Open University Press.
- Wurtele, S. K., Kast, L. A., & Melzer, A. M. (1992). Sexual abuse prevention education for young children: A comparison of teachers and parents as instructors. *Child Abuse & Neglect*, 16(6), 865-876.
- Yahya, O., & Azmey, O. (2012). Keberkesanan penggunaan peta minda dalam pengajaran dan pembelajaran argumentatif di sebuah sekolah menengah arab dinegara Brunei Darussalam. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 2, 32-45.

- Yar, M. (2019). Protecting children from internet pornography? A critical assessment of statutory age verification and its enforcement in the UK. *International Journal*, 43(1), 183-197.
- Yu, B. Y., Chen, J. Q., Jin, Y. C., Zhang, W. J., Feng, Y. A., & Zhao, X. X. (2017). The knowledge and skills related to sexual abuse prevention among Chinese children with hearing loss in Beijing. *Disability and Health Journal*, 10(2), 344-349.
- Yurdugül, H. (2008). Minimum sample size for Cronbach's coefficient alpha: A monte carlo study. *Hacettepe Egitim Dergisi*, 35, 397-405.
- Yuslina, M., Bhasah, A. B., & Fariza, P. B. (2018). Asas metodologi penyelidikan praktikal. Bandar Baru Nilai: USIM.
- Zaain, Z. (2021, 12 Julai). 'Ratah' anak kandung ketika PKP. Utusan Malaysia.
- Zaain, Z. (2021, 3 Mei). Bapa tidak mengaku bersalah cabul anak berusia lima tahun. Utusan Malaysia.
- Zaain, Z. (2016, 14 Ogos). Diumpan jam sebelum diliwat. Utusan Malaysia.
- Zatul Iffah, Z. (2021, 12 April). Bapa didakwa cabul anak kandung. Berita Harian.
- Zatul Iffah, Z. (2020, 21 Disember). Datuk cabul cucu tiri dipenjara 8 tahun, 4 sebatan. Berita Harian.
- Zatul Iffah, Z. (2020, 22 September). Kanak-kanak lima tahun jadi mangsa seksual jiran. Berita Harian.
- Zatul Iffah, Z. (2020, 7 Jun). Tukang kebun didakwa lakukan amang seksual terhadap budak. Berita Harian.
- Zatul Iffah, Z. (2020, 2 Jun). Pencabul kanak-kanak dipenjara 5 tahun. MyMetro.
- Zatul Iffah, Z. (2020, 10 Mac). Pekerja pelantar minyak didakwa rogol anak saudara. Berita Harian.
- Zatul Iffah, Z. (2019, 1 Julai). Padah sentuh 'anu' remaja lelaki. Harian Metro.

- Zatul Iffah, Z. (2019, 28 Jun). Remaja dirogol dalam semak tepi pantai. *Harian Metro*.
- Zhang, W., Chen, J., & Liu, F. (2015). Preventing child sexual abuse early: Preschool teachers' knowledge, attitudes and their training education in China. *SAGE Open*, 5(1).
- Ziling, X., & Yeli, S. (2018). Application of Constructivist Theory in flipped classroom: Take college English teaching as a case study. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(7), 880.
- Zuliana, E., Retnowati, E., & Widjajanti, D. B. (2019). How should elementary school students construct their knowledge in mathematics based on Bruner's theory? *Journal of Physics*, 1318(2019), 1-4.
- Zulu, J. M., Blystad, A., & Haaland, M. E. S. (2019). Why teach sexuality education in school? Teacher discretion in implementing comprehensive sexuality education in rural Zambia. *International Journal for Equity in Health*, 18(116), 1-10.