

HUBUNGAN GAYA KEIBUBAPAAN DENGAN
KEMAHIRAN SOSIAL KANAK-KANAK PRASEKOLAH DI
DAERAH HULU LANGAT, SELANGOR

JAMALIAH BINTI KASSIM @ ABU SEMAN

FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR

2020

HUBUNGAN GAYA KEIBUBAAPAN DENGAN KEMAHIRAN SOSIAL KANAK-
KANAK PRASEKOLAH DI DAERAH HULU LANGAT, SELANGOR

JAMALIAH BINTI KASSIM @ ABU SEMAN

DISERTASI DISERAHKAN SEBAGAI MEMENUHI SEBAHAGIAN KEPERLUAN
BAGI IJAZAH SARJANA PENDIDIKAN AWAL KANAK-KANAK

FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR

2020

**UNIVERSITI MALAYA
PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN**

Nama: Jamaliah Binti Kassim @ Abu Seman

No. Pendaftaran/Matrik: PGF 150021

Nama Ijazah: Ijazah Sarjana

Tajuk Disertasi (“Hasil Kerja ini”): Hubungan Gaya Keibubapaan dengan Kemahiran Sosial Kanak-kanak Prasekolah di Hulu Langat, Selangor

Bidang Penyelidikan: Pendidikan Awal Kanak-kanak

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 sekalipun adalah dilarang tanpa terlebih dahulu mendapat kebenaran bertulis dari UM;
- (6) Saya sedar sepenuhnya sekiranya dalam masa penghasilan Hasil Kerja ini saya telah melanggar suatu hakcipta hasil kerja yang lain sama ada dengan niat atau sebaliknya, saya boleh dikenakan tindakan undang-undang atau apa-apa tindakan lain sebagaimana yang diputuskan oleh UM.

Tandatangan Calon

Tarikh:

Diperbuat dan sesungguhnya diakui di hadapan,

Tandatangan Saksi

Tarikh:

Nama:

Jawatan:

ABSTRAK

Kemahiran sosial merupakan kemahiran yang penting dalam abad ke-21. Pengetahuan tentang tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah merupakan satu usaha awal yang penting supaya sebarang intervensi dapat dilakukan seawal umur. Ibu bapa yang merupakan individu signifikan terutamanya ketika peringkat umur kanak-kanak, banyak mempengaruhi perkembangan kanak-kanak termasuklah kemahiran sosial. Namun begitu, maklumat tentang tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah di Malaysia serta hubungannya dengan gaya keibubapaan adalah sangat terhad. Oleh itu, kajian ini bertujuan mengkaji tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah serta melihat hubungannya dengan gaya keibubapaan, di samping meninjau perbezaan tahap kemahiran sosial berdasarkan tahap sosioekonomi keluarga. Seterusnya, kajian ini akan melihat gaya keibubapaan yang menjadi peramal kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Responden kajian terdiri daripada 339 orang kanak-kanak prasekolah di daerah Hulu Langat, Selangor berumur 5 dan 6 tahun beserta pasangan ibubapa. Pemilihan sampel menggunakan persampelan rawak berstrata berdasarkan lokasi prasekolah. Dua buah instrumen digunakan dalam soal selidik yang diedarkan kepada ibubapa iaitu Soal Selidik *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS) (Merrell, 1994) yang mengukur kemahiran sosial kanak-kanak dan Soal Selidik *Parenting Styles Dimension Questionnaire (PSDQ)* (Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 2001) yang mengukur gaya keibubapaan ibu dan bapa. Analisis deskriptif mendapati kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah berada pada tahap sederhana. Di samping itu, analisis ujian ANOVA sehala mendapati terdapat perbezaan tahap kemahiran sosial berdasarkan tahap sosioekonomi (tahap pendidikan ibubapa dan tahap pendapatan keluarga). Seterusnya, dapatan analisis deskriptif mendapati tahap pengamalan gaya autoritatif adalah paling tinggi diikuti gaya permisif dan gaya autoritarian. Analisis

Korelasi Pearson mendapati terdapat hubungan positif yang signifikan antara gaya autoritatif ibu dan gaya autoritatif bapa serta hubungan negatif yang signifikan antara gaya autoritarian ibu dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Analisis regresi berganda pula menunjukkan bahawa gaya autoritatif ibu dan gaya autoritatif bapa yang menjadi peramal yang signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah. Implikasinya, kajian ini menunjukkan gaya autoritatif adalah pendekatan yang sewajarnya diamalkan dalam memastikan perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak yang baik. Justeru, galakan dan pendedahan kepada golongan ibubapa dan guru dalam mempraktikkan gaya autoritatif perlu dijalankan dengan melibatkan kerjasama semua pihak termasuklah pihak berautoriti dalam pendidikan prasekolah, ibubapa dan guru. Penglibatan daripada semua pihak ini adalah penting agar usaha ini berlaku seiring di rumah dan di sekolah. Selain itu, kajian ini juga mencadangkan agar kajian lanjutan menggunakan pendekatan kualitatif seperti kajian kes dan temubual serta mendapatkan data daripada informan yang terlibat dengan kanak-kanak seperti guru dan pengasuh, bagi lebih memahami secara mendalam tentang hubungan gaya keibubapaan dan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah.

Kata Kunci: gaya keibubapaan, kemahiran sosial, pendapatan ibubapa, pendidikan ibubapa, sosioekonomi

**RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES AND SOCIAL SKILLS
AMONG PRESCHOOLERS IN HULU LANGAT DISTRICT, SELANGOR**

ABSTRACT

Social skills are the important skills in the 21st century. Information about the level of preschoolers' social skills is an early effort to detect the deficiencies before any intervention can be implemented. Parents affect the development of children, including social skills through parenting styles. However, there were little information regarding the level of social skills of preschoolers and its association with parenting styles in Malaysia. Thus, this study aims to examine the level of preschoolers' social skills and how it relates to parenting styles, besides determining the significant differences of social skills based on socioeconomic status. This research also will investigate which parenting styles that predict the preschoolers' social skills. The respondents consisted of 339 preschoolers in Hulu Langat, Selangor aged 5 to 6 years old and their parents. The sample was chosen by stratified random sampling based on preschool location. Two instruments were used: the *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS) (Merrell, 1994) questionnaire to measure the social skills and *Parenting Styles Dimension Questionnaire (PSDQ)* (Robinson et al., 2001) to measure parenting styles. Descriptive analysis found that the level of social skills of preschool children is average. Besides, One-way ANOVA analysis found that there were significant differences of social skills based on socioeconomic status (level of education and level of income). Moreover, findings from descriptive analysis found that the authoritative style is highest adopted by parents, followed by the permissive and authoritarian styles. The Pearson correlation analysis found that there is a significant positive correlation between the paternal and maternal authoritative style and significant

negative correlation between maternal authoritarian style with preschoolers' social skills. The multiple regression analysis showed that the maternal and paternal authoritative styles were predictors to the preschoolers' social skills. This study shows that authoritative style is an appropriate approach adopted in ensuring the development of good children's social skills. Therefore, as the implication, the encouragement and exposure of parents and teachers in the practice of authoritative style should be carried out by involving all parties including the educational authorities, parents and teachers. Involvement from all these parties is essential for this endeavor to take place at home and at school. In addition, the study also proposes further studies using qualitative approaches such as case studies and interviews, and obtaining data from other informants involved with children such as teachers and caregivers, to better understand the relationship between parenting style and preschool children's social skills.

Keywords: parenting styles, social skills, parental education, parental income, socioeconomic status

PENGHARGAAN

Alhamdulillah, dengan izinNya, dengan berkat Rasul Mursalin dan para solihin, penulisan disertasi ini telah berjaya disiapkan.

Di kesempatan ini, saya ingin mengucapkan setinggi-tinggi penghargaan kepada penyelia saya yang disayangi, Dr Fony Dameaty Hutagalung. Segala ilmu, nasihat, keprihatinan, tunjuk ajar, bimbingan dan motivasi yang diberikan amat memberi impak kepada penulisan tesis saya secara khususnya dan kepada kehidupan sebagai pengkaji secara amnya. Didoakan beliau sentiasa dikurniakan kesihatan yang baik untuk terus berjuang dalam dunia penyelidikan membantu para pelajar yang dahagakan ilmu.

Begitu juga kepada barisan pensyarah iaitu Dr Aisyah Rosli, Dr Nazri Abdul Rahman, Dr Madhyazegan, Dr Umi Mohd Salleh yang tidak lokek memberikan nasihat dan cadangan dalam memurnikan penulisan disertasi saya. Terima kasih diucapkan.

Seterusnya, pasti tidak dilupakan, penghargaan lautan kasih kepada bonda dan ayahanda tersayang, Puan Azizah Hj Munas dan Haji Kassim @ Abu Seman serta ibu angkat, Puan Hajah Omei Khalthum Hasbullah di atas sokongan dan semangat diberikan sepanjang pengajian dan penyediaan disertasi ini.

Sekalung ucapan terima kasih juga kepada Ummu, Kak Tiem, Sumaia dan rakan-rakan seperjuangan serta ahli keluarga yang sentiasa ada bersama memberi sokongan, motivasi serta bantuan dalam perjuangan lautan ilmu ini.

Akhir sekali saya ucapkan ribuan terima kasih kepada semua pihak yang terlibat sama ada secara langsung dan tidak langsung dalam menyiapkan disertasi ini. Sekian.

ISI KANDUNGAN

Mukasurat

Perakuan Keaslian Penulisan	ii
Abstrak	iii
Abstract	v
Penghargaan	vii
Isi Kandungan	viii
Senarai Rajah	xiii
Senarai Jadual	xiv
Senarai Singkatan	xvi
Senarai Lampiran	xvii

Bab 1 : Pengenalan

1.1 Pendahuluan	1
1.2 Latar Belakang Kajian	5
1.3 Pernyataan Masalah	11
1.4 Objektif Kajian	20
1.5 Soalan Kajian	20
1.6 Hipotesis kajian	21
1.7 Skop dan Limitasi Kajian	23
1.8 Kepentingan Kajian	23
1.9 Kerangka Konseptual	25
1.10 Definisi Operasional	26
1.10.1 Kemahiran Sosial	26
1.10.2 Gaya Keibubapaan	28
1.10.3 Kanak-kanak Prasekolah	29

1.10.4 Sosioekonomi.....	30
1.11 Rumusan.....	31

Bab 2 : Tinjauan Literatur

2.1 Pengenalan.....	33
2.2 Teori Pembelajaran Sosial (Albert Bandura)	33
2.3 Teori Keibubapaan: Model Gaya Keibubapaan Baumrind	37
2.3.1 Gaya Autoritatif.....	38
2.3.2 Gaya Autoritarian.....	39
2.3.3 Gaya Permisif.....	40
2.4 Kerangka Teoritikal Kajian	41
2.5 Kemahiran Sosial dalam Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK)	42
2.6 Kajian-kajian Kemahiran Sosial Kanak-kanak	46
2.7 Kajian-kajian Tahap Pengamalan Gaya keibubapaan	52
2.8 Kajian-kajian Kesan Gaya keibubapaan kepada Kemahiran Sosial Kanak- kanak.....	54
2.8.1 Kajian Luar Negara.....	55
2.8.2 Kajian Dalam Negara.....	59
2.8.3 Kajian Perbezaan Kesan Gaya Keibubapaan Ibu dan Kesan Gaya Keibubapaan Bapa kepada Perkembangan Kanak-kanak.....	60
2.9 Kajian Kesan Tahap Sosioekonomi Kepada Kemahiran Sosial Awal Kanak- kanak.....	62
2.10 Rumusan.....	65

Bab 3 : Metodologi

3.1 Pengenalan.....	66
---------------------	----

3.2	Reka Bentuk Kajian.....	66
3.3	Lokasi Kajian.....	67
3.4	Persampelan.....	68
3.5	Instrumen.....	71
3.6	Kesahan dan Kebolehpercayaan.....	76
3.6.1	Soal Selidik Gaya Keibubapaan: <i>Parenting Styles Dimension Questionnaire (PSDQ)</i>	77
3.6.2	Soal Selidik Kemahiran Sosial, <i>Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS)</i>	78
3.7	Prosedur Kajian.....	79
3.8	Kajian Rintis.....	80
3.9	Analisis Data.....	82
3.10	Rumusan.....	85

Bab 4 : Dapatan Kajian

4.1	Pendahuluan.....	86
4.2	Latar Belakang Demografi Responden.....	86
4.2.1	Maklumat Latar Belakang Kanak-kanak.....	86
4.2.2	Maklumat Latar Belakang Ibu Bapa Kanak-kanak.....	87
4.3	Dapatan Deskriptif.....	89
4.3.1	Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak Prasekolah.....	89
4.3.2	Tahap Pengamalan Gaya Keibubapaan Ibu dan Bapa.....	92
4.4	Andaian Statistik.....	93
4.4.1	Jenis Skala.....	94
4.4.2	Kenormalan Data.....	94
4.4.3	Kehomogenan Varians.....	99

4.4.4	<i>Multicollinearity</i>	100
4.4.5	Lineariti dan <i>Homoscedasticity</i>	101
4.4.6	Autokorelasi.....	102
4.4.7	Rumusan Ujian Andaian Statistikal	103
4.5	Dapatan Ujian Inferensi: Pengujian Hipotesis Kajian.....	103
4.5.1	Perbezaan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Berdasarkan Tahap Sosioekonomi.....	104
4.5.1.1	Perbezaan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Berdasarkan Tahap Pendidikan Ibu.....	105
4.5.1.2	Perbezaan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Berdasarkan Tahap Pendidikan Bapa.....	106
4.5.1.3	Perbezaan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Berdasarkan Tahap Pendapatan Keluarga.....	107
4.5.2	Hubungan Jenis Gaya Keibubapaan dengan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak	109
4.5.2.1	Hubungan Gaya Keibubapaan Jenis Autoritatif dengan Kemahiran Sosial Kanak-kanak.	110
4.5.2.2	Hubungan Gaya Keibubapaan Jenis Autoritarian dengan Kemahiran Sosial Kanak-kanak.	111
4.5.2.3	Hubungan Gaya Keibubapaan Jenis Permisif dengan Kemahiran Sosial Kanak-kanak.	113
4.5.3	Jenis Gaya Keibubapaan Yang Menjadi Faktor Peramal kepada Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak.....	115
4.6	Rumusan.....	118

Bab 5 : Perbincangan, Implikasi Dan Cadangan

5.1	Pendahuluan	122
5.2	Ringkasan kajian	122
5.3	Perbincangan Dapatan Kajian	123
5.3.1	Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak.....	123
5.3.2	Tahap Pengamalan Gaya Keibubapaan.....	126
5.3.3	Perbezaan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak Berdasarkan Tahap Sosioekonomi Keluarga	128
5.3.4	Hubungan Gaya Keibubapaan dengan Tahap Kemahiran Sosial Kanak- kanak	133
5.3.5	Peramal kepada Kemahiran Sosial Kanak-kanak	136
5.4	Implikasi Kajian	138
5.4.1	Implikasi dan Cadangan Terhadap Teori.....	138
5.4.2	Implikasi Praktikal	141
5.4.2.1	Implikasi dan Cadangan Kajian Terhadap Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri, dan Pejabat Pendidikan Daerah.....	141
5.4.2.2	Implikasi dan Cadangan kepada Ibu Bapa dan Guru	143
5.4.3	Cadangan Terhadap Kajian Lanjutan.....	144
5.5	Kesimpulan.....	147
	Rujukan.....	148
	Lampiran A	165
	Lampiran B	166
	Lampiran C	167
	Lampiran D	175
	Lampiran E.....	176

SENARAI RAJAH

Rajah 1.1:	Kerangka Konseptual Kajian Gaya Keibubapaan dan Hubungannya dengan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak	26
Rajah 2.1:	Kerangka Teoritikal Kajian Gaya Keibubapaan dan Hubungannya dengan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak	42
Rajah 3.1:	Carta Persampelan Berstrata Berkadar	71
Rajah 4.1:	Histogram <i>Standardized Residual</i>	98
Rajah 4.2:	Graf P-P Plot bagi <i>Standardized Residual</i>	98
Rajah 4.3:	Graf Scatterplot <i>Standardized Residual</i> Melawan <i>Standardized Predicted</i> (Pemboleh ubah bebas: Kemahiran Sosial).....	102
Rajah 4.4:	Pembolehubah Peramal kepada Kemahiran Sosial Kanak-Kanak...	118

SENARAI JADUAL

Jadual 1.1	Dimensi Kemahiran Sosial dan Faktor-faktornya.....	7
Jadual 2.1	Standard Kandungan, Standard Pembelajaran dan Standard Prestasi bagi Elemen Membina Kemahiran Sosial.....	44
Jadual 3.1	Nombor dan Contoh Senarai Item Berdasarkan Dimensi Gaya Keibubapaan	72
Jadual 3.2	Senarai Item-Item Mengukur Kemahiran Sosial	74
Jadual 3.3	Tahap Kefungsian Skala Kemahiran Sosial PKBS (Merrell, 1994)	75
Jadual 3.4	Skala Interpretasi Kebolehpercayaan Instrumen Kajian Berdasarkan Nilai Cronbach's alpha.....	76
Jadual 3.5	Nilai Kebolehpercayaan Instrumen.....	81
Jadual 3.6	Skala Pengukuran Pemboleh Ubah.....	82
Jadual 3.7	Interpretasi Nilai Koefisien Korelasi Pearson, r	84
Jadual 3.8	Statistik Yang Digunakan Berdasarkan Soalan Kajian.....	84
Jadual 4.1	Latar Belakang Kanak-kanak (N=339).....	86
Jadual 4.2	Latar Belakang Ibu Bapa Kanak-Kanak	88
Jadual 4.3	Taburan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak (N=339).....	90
Jadual 4.4	Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak.....	91
Jadual 4.5	Tahap Pengamalan Gaya Keibubapaan Ibu dan Bapa	92
Jadual 4.6	Ujian Normaliti Kemahiran Sosial Berdasarkan Tahap Sosioekonomi	95
Jadual 4.7	Ujian Normaliti Gaya Keibubapaan dan Kemahiran Sosial Kanak-kanak	96
Jadual 4.8	Ujian Levene bagi Faktor Tahap Sosioekonomi.....	100
Jadual 4.9	Statistik <i>Collinearity</i> (pembolehubah bebas: autoritatif ibu, autoritatif bapa dan autoritarian ibu/ pemboleh ubah bersandar: kemahiran sosial kanak-kanak).....	100

Jadual 4.10	Perbezaan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak Berdasarkan Tahap Pendidikan Ibu	105
Jadual 4.11	Ujian Post Hoc Games-Howell Perbezaan Kemahiran Sosial Berdasarkan Tahap Pendidikan Ibu	106
Jadual 4.12	Perbezaan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak Berdasarkan Tahap Pendidikan Bapa	106
Jadual 4.13	Ujian Post Hoc Games-Howell Perbezaan Kemahiran Sosial Berdasarkan Tahap Pendidikan Bapa	107
Jadual 4.14	Perbezaan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak Berdasarkan Tahap Pendapatan Keluarga.....	108
Jadual 4.15	Ujian Post Hoc Games-Howell Perbezaan Kemahiran Sosial Berdasarkan Tahap Pendapatan Keluarga.....	108
Jadual 4.16	Hubungan Gaya Keibubapaan Autoritatif dengan Kemahiran Sosial	111
Jadual 4.17	Hubungan Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Kemahiran Sosial	113
Jadual 4.18	Hubungan Gaya Keibubapaan Permisif dengan Kemahiran Sosial....	114
Jadual 4.19	Analisis Regresi Pemboleh Ubah Peramal Kemahiran Sosial	116
Jadual 4.20	Ringkasan Dapatan Kajian.....	119

SENARAI SINGKATAN

GK	:	Gaya keibubapaan
KD	:	Ketrampilan Diri
KPM	:	Kementerian Pendidikan Malaysia
KS	:	Kemahiran sosial
KSPK	:	Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan
L/Bandar	:	Luar bandar
PAK21	:	Pembelajaran Abad Ke-21
PdP	:	Pengajaran dan Pembelajaran
PPD	:	Pejabat Pendidikan Daerah
SES	:	Status Sosioekonomi

SENARAI LAMPIRAN

Lampiran A	Surat Kebenaran Menjalankan Kajian di Prasekolah di Daerah Hulu Langat daripada Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM)165
Lampiran B	Surat Kebenaran Menjalankan Kajian di Prasekolah di Daerah Hulu Langat oleh Jabatan Pendidikan Selangor166
Lampiran C	Borang Soal Selidik167
Lampiran D	Emel Kebenaran Menggunakan Soal Selidik <i>Preschool and Kindergarten Behaviour Scales</i> (PKBS)175
Lampiran E	Emel Kebenaran Menggunakan Soal Selidik <i>Parenting Styles Dimensions Questionnaire (PSDQ)</i>176

BAB 1

Pengenalan

1.1 Pendahuluan

Kemahiran sosial merupakan kemahiran yang penting terutamanya dalam abad ke-21 ini. Kemahiran sosial ini bukan sahaja diperlukan oleh individu dewasa, malah kanak-kanak juga memerlukan kemahiran sosial sebagai asas perhubungan yang baik dengan ibu bapa, rakan sebaya dan komuniti terdekat.

Kemahiran sosial yang diperlukan oleh kanak-kanak adalah seperti kemahiran bekerjasama, kemahiran berinteraksi dan mempunyai kebebasan sosial yang meliputi keyakinan diri, bersikap asertif, penerimaan rakan sebaya dan kawalan sendiri (Merrell, 2002). Kanak-kanak yang berkemahiran sosial, mereka mudah menyesuaikan diri dalam sesuatu persekitaran dan mendapat penerimaan rakan sebaya sebaliknya kanak-kanak yang mengalami kekurangan kemahiran sosial, mereka sering mendapat penolakan daripada rakan sebaya dan mengalami masalah tingkahlaku (Hay, Hudson, & Liang, 2010; Poulou, 2014) seperti berkelakuan agresif, hiperaktif, kebimbangan dan terlalu bergantung kepada orang lain.

Di abad ke-21 ini, kemahiran sosial seperti kemahiran berinteraksi, yakin diri dan mampu mengawal diri, amatlah diperlukan dalam dunia global yang menghubungkan manusia di serata pelosok dunia. Tidak hairanlah pendidikan abad ke-21 ini menitikberatkan kemahiran sosial sebagai salah satu kemahiran yang perlu disemai dalam kalangan pelajar. Di Malaysia, Pembelajaran Abad Ke-21 (PAK21) diperkenalkan oleh Kementerian Pendidikan di Malaysia dengan mengetengahkan proses pembelajaran yang berpusatkan murid berteraskan elemen komunikasi, kolaboratif, pemikiran kritis dan kreativiti serta aplikasi nilai murni dan etika. Elemen

komunikasi dan kolaboratif ini menjurus kepada pembinaan kemahiran sosial yang baik dalam kalangan murid melalui pemupukan kemahiran kerja berpasukan serta mahir berkomunikasi.

Dalam Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) semakan 2017, telah dimasukkan secara eksplisit kemahiran abad ke-21. Antara matlamat kemahiran abad ke-21 ialah kanak-kanak prasekolah memiliki ciri-ciri seperti mahir berkomunikasi iaitu mereka boleh menyuarakan dan meluahkan fikiran, idea dan maklumat dengan yakin dan kreatif secara lisan dan bertulis, serta mahir kerja berpasukan iaitu mereka boleh bekerjasama secara berkesan dan harmoni dengan orang lain, menggalas tanggungjawab bersama serta menghormati dan menghargai sumbangan yang diberikan oleh setiap ahli pasukan, memiliki kemahiran interpersonal melalui aktiviti kolaboratif dan menjadikan mereka pemimpin dan ahli pasukan yang lebih baik (KSPK, 2017). Ciri-ciri yang menjadi hasrat kepada pelaksanaan KSPK ini meliputi pembinaan kemahiran sosial yang baik dalam kalangan kanak-kanak prasekolah.

Namun begitu, senario di Malaysia menunjukkan usaha untuk memperkembangkan kemahiran sosial kanak-kanak di prasekolah melalui pembelajaran abad ke-21 seolah-olah tidak mencapai tahap pelaksanaan yang sepatutnya di mana kajian mendapati tahap pelaksanaan pengajaran dan pengajaran (PdP) PAK-21 dalam kalangan guru-guru prasekolah didapati masih pada tahap sederhana walaupun tahap kefahaman PdP PAK-21 mereka berada pada tahap yang baik (Sukani & Karim, 2018). Selain itu, penggunaan strategi belajar sambil bermain yang membantu perkembangan kemahiran sosial juga tidak sepenuhnya diamalkan (Bakar, 2010) disebabkan oleh beberapa isu seperti ruang bermain yang terhad dan

kekurangan pengetahuan dan kemahiran yang akhirnya menyebabkan menjurus kepada pembelajaran berpusatkan guru di dalam kelas (Puteh & Ali, 2013). Tambahan isu-isu pendidikan prasekolah terkini di Malaysia juga masih berkisar tentang penekanan kepada aspek akademik lalu menyebabkan pengabaian kepada aspek-aspek lain (Majzub, 2013; Ting, 2018). Kepentingan perkembangan sosioemosi sejak di peringkat awal kanak-kanak juga sering diremehkan (Mohamed & Toran, 2018).

Dari perspektif ibubapa pula, ibubapa kanak-kanak di Malaysia juga didapati tidak memberi perhatian dan sokongan dalam memastikan perkembangan kemahiran sosial yang baik sejak awal kanak-kanak. Seperti guru juga, ibubapa kanak-kanak didapati menitikberatkan dan mengharapkan kebolehan akademik di peringkat awal kanak-kanak seperti kebolehan 3M (membaca, menulis dan mengira), dan kurang mengambil berat akan perkembangan bukan kognitif seperti perkembangan sosioemosi (Winkel, Salehuddin, & Stanbury, 2013; Mohamed & Toran, 2018). Malah, ibubapa juga tidak menyukai pendekatan bermain di prasekolah (Mohamed & Toran, 2018) walhal pendekatan bermain yang disarankan dalam KSPK 2017 ini adalah untuk memaksimumkan perkembangan kanak-kanak secara holistik termasuklah perkembangan kemahiran sosial.

Ibubapa tidak menyedari akan kepentingan kemahiran sosial ini kepada perkembangan kanak-kanak di mana kemahiran sosial merupakan salah satu penyumbang kepada kecemerlangan akademik pelajar. Pelajar yang mempunyai kemahiran sosial yang baik mampu menunjukkan kecemerlangan di sekolah. Dalam akademik, kemahiran sosial menjadi salah satu faktor kejayaan pelajar untuk mengikuti keseluruhan peringkat pelajaran di sekolah dan kejayaan mengikuti pengajian di peringkat yang lebih tinggi seperti peringkat diploma dan ijazah

sebaliknya, kemahiran sosial yang rendah menjangkakan kegagalan dalam persekolahan termasuklah pencapaian yang rendah, penglibatan dalam masalah disiplin serta keciciran pelajar (Nangle, Hansen, Erdley, & Norton, 2010).

Kemungkinan terdapat kekangan dalam aspek pengetahuan terhadap perkembangan kanak-kanak dalam kalangan ibubapa memberi impak kepada cara mereka mendidik anak-anak yang diterjemahkan melalui gaya keibubapaan. Ibubapa yang kurang pengetahuan tentang keibubapaan serta perkembangan dan *milestone* kanak-kanak didapati menggunakan gaya keibubapaan yang keras (September, Rich, & Roman, 2015). Sementara itu, gaya keibubapaan yang keras pula didapati membantutkan perkembangan sosial kanak-kanak. Malah kajian mendapati pengaruh gaya keibubapaan kepada tingkahlaku sosial kanak-kanak tidak terkesan dengan kualiti pusat jagaan kanak-kanak (Janon & Alwi, 2018). Ini menunjukkan kesan gaya keibubapaan kepada perkembangan sosial awal kanak-kanak sangat tinggi dan tidak dibatasi oleh kualiti pusat jagaan kanak-kanak.

Perkembangan kemahiran sosial yang baik dalam kalangan kanak-kanak akan terjamin dengan sokongan ibubapa dan guru. Namun begitu, perhatian dan perlaksanaan terhadap kepentingan kemahiran sosial sejak awal kanak-kanak masih menunjukkan kelompongan terutamanya di peringkat prasekolah. Tambahan, isu-isu perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah di Malaysia masih kurang diberi perhatian dalam penyelidikan. Justeru, pengkaji berhasrat membuat penyelidikan dalam bidang ini dengan mengfokuskan kajian tentang kesan ibubapa melalui gaya keibubapaan dan tahap sosioekonomi terhadap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah.

1.2 Latar Belakang Kajian

Perkembangan kemahiran sosial yang baik adalah asas kejayaan kanak-kanak di rumah, di sekolah, kawasan kejiranan dan kerjaya serta kehidupan mereka dewasa kelak (Merrell, 2003; Guralnick, 2010). Memiliki kemahiran sosial yang baik adalah asas penting dalam kejayaan dalam kehidupan; sebaliknya kekurangan kemahiran ini menyebabkan pelbagai permasalahan negatif. Kanak-kanak yang mengalami masalah dalam kemahiran sosial terdedah kepada pelbagai masalah tingkahlaku pada peringkat umur yang lebih tinggi seperti jenayah, keciciran sekolah, diberhentikan kerja dan menganggur (Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill, & Abbott, 2008; Niepel, 2010).

Merrell (2003) iaitu seorang pakar psikologi dan pengkaji dalam perkembangan sosioemosi kanak-kanak dan remaja, menyatakan bahawa kemahiran sosial ialah tingkahlaku tertentu yang membawa kepada tindakbalas sosial yang diinginkan oleh individu yang memulakan interaksi. Antara kemahiran sosial bagi kanak-kanak dari sudut tingkahlaku ialah kompetensi akademik dan menyelesaikan tugas, kerjasama dengan rakan sebaya, penerimaan rakan sebaya dan tingkahlaku memulakan interaksi (Merrell, 2003). Selain itu, kemahiran sosial termasuklah tingkahlaku interpersonal, tingkahlaku berkaitan diri, kemahiran berkaitan akademik, tingkahlaku asertif, penerimaan rakan sebaya dan kemahiran berkomunikasi (Gresham & Elliott, 1987).

Di samping itu, kemahiran sosial juga dikaitkan dengan memiliki tingkahlaku prososial seperti memberi pertolongan, berkongsi dan empati antara satu sama lain (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000). Prososial ialah tingkahlaku positif dan diterima dalam masyarakat contohnya berinteraksi ketika dalam kolaborasi, mudah menolong dan bertingkahlaku baik. Tingkahlaku berlawanan

daripada prososial ialah tingkahlaku antisosial iaitu tingkahlaku negatif yang kurang diterima dalam masyarakat seperti tingkahlaku agresif termasuklah bergaduh, mengganggu rakan dan sebagainya.

Disebabkan konsep kemahiran sosial yang sangat luas, Caldarella & Merrell (1997) telah menyeragamkan istilah dan definisi kemahiran sosial dengan membahagikan kemahiran sosial kepada lima dimensi utama iaitu (1) Hubungan rakan sebaya, (2) Pengurusan Kendiri, (3) Akademik, (4) Kepatuhan dan (5) Asertif.

Hubungan rakan sebaya bermaksud sikap positif kanak-kanak terhadap rakan sebaya seperti menawarkan pertolongan dan mengajak rakan untuk bermain serta berinteraksi bersama. Pengurusan sendiri pula merangkumi sikap kanak-kanak atau remaja yang mampu mengawal emosi, mematuhi peraturan, berkompromi dengan rakan dan menerima kritikan. Kemahiran akademik pula merangkumi kanak-kanak yang dianggap oleh gurunya sebagai mampu berdikari dan produktif contohnya mampu menyelesaikan tugas sendirian dan mengikut panduan yang diberikan oleh guru. Seterusnya, dimensi kepatuhan pula bermaksud kanak-kanak yang mematuhi peraturan, menggunakan masa lapang dengan baik dan berkongsi barang. Dimensi asertif pula ialah kanak-kanak yang mampu memulakan perbualan, menawarkan orang lain untuk terlibat dalam interaksi dan memberi penghargaan terhadap pujian. Jadual 1.1 menunjukkan kelima-lima dimensi kemahiran sosial serta faktor kepada dimensi masing-masing.

Jadual 1.1

Dimensi Kemahiran Sosial dan Faktor-faktornya

Dimensi Kemahiran Sosial	Faktor dimensi
1. Hubungan rakan sebaya	Interaksi sosial, prososial, interpersonal, empati, penyertaan sosial, kepimpinan sosial, sokongan/penerimaan rakan sebaya, <i>peer sociallibity</i>
2. Pengurusan Kendiri	Kawalan diri, kebebasan sosial, kompetensi sosial
3. Kemahiran akademik	Penyesuaian diri di sekolah, menghormati peraturan sekolah, bertanggungjawab dalam tugas akademik, kepatuhan, murid yang baik.
4. Kerjasama	Kerjasama sosial, kerjasama-kepatuhan
5. Tingkahlaku asertif	Kemahiran asertif, memulakan interaksi sosial

Sumber: Caldarella & Merrell (1997)

Kepentingan kemahiran sosial dalam kalangan kanak-kanak ini mendapat perhatian terutamanya dalam pendidikan sekarang. Kepentingan kemahiran sosial ini diberi penekanan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia dalam Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) melalui Tunjang Keterampilan Diri. Tunjang ini memberi penekanan kepada pembelajaran kanak-kanak supaya mengenali dan mengurus emosi sendiri; serta membina kemahiran sosial. Melalui proses pengajaran dan pembelajaran di prasekolah, pembinaan kemahiran sosial kanak-kanak secara berkesan, ditekankan dan dikendalikan oleh guru dengan mewujudkan peluang pembelajaran melalui pelaksanaan rutin harian, interaksi, penyediaan persekitaran kelas dan aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang terancang atau secara spontan. Beberapa langkah lain yang diketengahkan dalam usaha untuk mengembangkan kemahiran sosial kanak-kanak ialah melalui penyusunan kelas yang membantu perkembangan kemahiran sosial, menyediakan peluang bermain untuk menyediakan kefungsi sosial serta mengajar kemahiran sosial secara langsung (Lynch & Simpson, 2010).

Kemahiran sosial juga diberi penekanan melalui pendekatan Pembelajaran Abad Ke-21 (PAK21) melalui beberapa elemennya iaitu elemen komunikasi dan pembelajaran kolaboratif. Melalui kedua-dua elemen ini, kemahiran bekerjasama dan berkomunikasi (yang merupakan sebahagian kemahiran sosial) dibina secara tidak langsung.

Di rumah, pembelajaran kemahiran sosial berlaku secara natural dan melibatkan pelbagai persekitaran (Adams, Womack, Shatzer, & Caldarella, 2010). Kemahiran sosial kanak-kanak dibina melalui interaksi mereka dengan ibu bapa, adik-beradik dan juga komuniti sekitar mereka. Penglibatan ibu bapa dalam menerapkan kemahiran sosial kanak-kanak sangat penting kerana ibu bapa mempunyai masa lebih banyak bersama anak berbanding guru, mempunyai pelbagai persekitaran untuk mengaplikasikan kemahiran sosial secara natural di rumah dan komuniti sekitar serta ibu bapa mampu melibatkan pelbagai golongan dalam interaksi sosial berbanding di sekolah (Schulze, 1989).

Ibubapa merupakan individu yang signifikan dalam kehidupan seorang anak maka mereka menjadi model tingkahlaku dan rujukan anak. Keadaan ini bertepatan dengan Teori Pembelajaran Sosial oleh Bandura (1977) yang menyatakan seseorang individu mempelajari sesuatu tingkahlaku berdasarkan peniruan tingkahlaku individu atau model yang signifikan. Anak-anak bukan sahaja mempelajari tingkahlaku ibubapa dalam interaksi bersama dengan orang sekeliling tetapi juga mereka turut mempelajari tingkahlaku ibubapa dalam berinteraksi dengan mereka iaitu yang dinamakan gaya keibubapaan.

Kanak-kanak juga mempelajari kemahiran sosial (tingkahlaku tertentu yang membawa kepada tindakbalas sosial yang diinginkan oleh individu yang memulakan

interaksi) daripada gaya keibubapaan ibubapa dengan melihat tingkahlaku ibubapa dalam mengawal dan mengurus tingkahlaku anak serta tingkahlaku mereka dalam memberi respon, sokongan dan kemesraan kepada anak-anak. Tingkahlaku terhasil daripada anak-anak juga adalah tindakbalas daripada gaya keibubapaan yang diterimanya contohnya kanak-kanak menjadi patuh kerana perasaan takut daripada hukuman keras yang dikenakan oleh ibubapa (Zhou et al., 2002). Kanak-kanak bertingkahlaku empati kerana berasa selamat dan percaya apabila ibubapanya sentiasa memberikan sokongan dan responsif terhadap perasaan mereka (Zhou et al., 2002).

Baumrind (1971), seorang pakar psikologi perkembangan serta pakar dalam bidang keibubapaan, telah membahagikan gaya keibubapaan kepada tiga jenis iaitu gaya autoritatif, gaya autoritarian dan gaya permisif. Ketiga-tiga jenis gaya keibubapaan ini dibezakan berdasarkan dua dimensi utama iaitu tahap responsif ibu bapa (*parental responsiveness*) dan tahap permintaan ibu bapa kepada anak-anak (*parental demandingness*) (Baumrind, 1991). Tahap responsif ini ialah tahap tindakbalas emosi ibu bapa terhadap keperluan anak seperti sokongan, kemesraan dan penerimaan manakala tahap permintaan terhadap anak-anak ialah kepercayaan ibu bapa terhadap kematangan dan sikap bertanggungjawab anak-anak seperti tahap kawalan ibu bapa terhadap anak-anak.

Ibu bapa yang mempunyai permintaan dan responsif yang tinggi terhadap anak-anak adalah ibu bapa yang menggunakan gaya autoritatif. Dalam gaya ini, ibu bapa mengamalkan sifat demokratik dan rasional, bersedia mendengar pandangan anak-anak, mempunyai hubungan yang baik dengan anak dan bertolak ansur namun masih mempunyai ketegasan terhadap anak-anak (Baumrind, 1971).

Gaya autoritarian pula ialah cara ibu bapa berinteraksi dengan anak-anak dengan mempunyai permintaan yang tinggi tetapi kurang responsif terhadap anak. Dalam keadaan ini, ibu bapa meletakkan harapan yang tinggi terhadap anak yang mengakibatkan mereka bersifat mengawal anak-anak, meletakkan peraturan yang ketat dan tiada ruang perbincangan dengan anak-anak terhadap peraturan yang ditetapkan (Baumrind, 1971).

Sebaliknya, ibu bapa yang mengaplikasikan gaya permisif pula mempunyai kemesraan dan tanggungjawab yang tinggi tetapi permintaan yang rendah terhadap anak-anak. Oleh sebab itu, ibu bapa ini mempunyai kurang kawalan, bersikap terlalu lembut dan tidak meletakkan peraturan yang kukuh dalam mendidik anak-anak (Baumrind, 1971). Anak-anak dianggap sudah matang dan boleh membuat keputusan sendiri seterusnya memberi kebebasan kepada mereka tanpa kawalan, tekanan dan peraturan yang mengawal tingkahlaku mereka.

Ibubapa merupakan individu signifikan dan model kepada anak-anak. Bertepatan dengan Teori Pembelajaran Sosial Bandura, tingkahlaku ibubapa dalam berinteraksi dengan anak-anak dan individu lain akan dilihat dan dicontohi. Kanak-kanak akan melihat, meniru tingkahlaku serta meneruskan tingkahlaku sekiranya mendapat penegasan tingkahlaku. Kanak-kanak juga akan mencontohi tingkahlaku ibubapa melalui gaya keibubapaan yang digunakan ibubapa dalam mendidik dan berinteraksi dengan anak-anak. Gaya keibubapaan didapati memberi kesan kepada perkembangan anak-anak. Gaya keibubapaan yang berbeza mempengaruhi perkembangan anak-anak secara berbeza. Dalam kajian ini, pengkaji akan membuat penelitian terhadap hubungan dan pengaruh gaya keibubapaan terhadap tahap

kemahiran sosial kanak-kanak serta melihat perbezaan tahap sosioekonomi ibubapa (taraf pendidikan dan pendapatan ibu bapa) terhadap kemahiran sosial kanak-kanak.

1.3 Pernyataan Masalah

Kemahiran sosial yang baik perlu dimiliki orang setiap individu sejak dari awal kanak-kanak, remaja hinggalah dewasa. Kekurangan kemahiran sosial sejak dari kanak-kanak akan memberi kesan kepada peringkat umur yang lebih tinggi. Kanak-kanak yang mempunyai masalah kemahiran sosial berhadapan dengan risiko kekurangan kemahiran bukan kognitif ketika dewasa kelak (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). Individu dewasa yang kekurangan kemahiran sosial mengalami kesukaran dalam mendapatkan pekerjaan dan kesukaran dalam melaksanakan tugasnya.

Namun begitu, apa yang menjadi isu utama di peringkat kanak-kanak di Malaysia ialah isu tahap perkembangan kemahiran sosial serta sokongan ibubapa di Malaysia dalam perkembangan ini di peringkat awal kanak-kanak. Berdasarkan laporan Program Tinjauan Kebangsaan Kesihatan dan Morbiditi (2016), peratus kanak-kanak berumur 6 hingga 59 bulan yang mengalami perkembangan yang lambat ialah sebanyak 2.8% di mana empat kategori perkembangan telah dinilai iaitu perkembangan pertuturan/pendengaran, kemahiran sosial, motor halus dan motor kasar. Daripada peratusan tersebut, laporan mendapati peratus kelewatan perkembangan kemahiran sosial adalah kedua tertinggi (1.2%) selepas perkembangan pertuturan/pendengaran (1.7%) serta peratusan ini mengatasi kelewatan perkembangan motor halus (0.7%) dan motor kasar (0.6%). Angka ini menunjukkan bahawa setiap 100 orang kanak-kanak, terdapat seorang kanak-kanak yang mengalami perkembangan yang lewat dalam kemahiran sosial dan jumlah ini lebih tinggi berbanding perkembangan motor halus dan motor kasar.

Seterusnya, di peringkat umur kanak-kanak antara 5 hingga 15 tahun, laporan Program Tinjauan Kebangsaan Kesihatan dan Morbiditi pada tahun 2015 menunjukkan bahawa kanak-kanak di peringkat umur ini mengalami masalah rakan sebaya yang paling tinggi berbanding masalah tingkahlaku, masalah emosi dan hiperaktiviti (Institute for Public Health (IPH), 2015). Masalah dengan rakan sebaya dalam laporan tersebut meliputi pilihan kanak-kanak untuk bermain seorang diri, kurang memiliki sekurang-kurangnya seorang kawan, dibuli oleh rakan, tidak disukai oleh rakan sebaya serta lebih selesa bersama dengan individu dewasa berbanding rakan sebaya (Goodman, 1997) yang menjurus kepada permasalahan perhubungan dan interaksi dengan rakan sebaya seterusnya berhubungan dengan kekurangan kemahiran sosial.

Berdasarkan kedua-dua laporan di peringkat nasional ini, peratusan ini memberi identifikasi kepada kewujudan permasalahan kemahiran sosial di peringkat kanak-kanak. Malah isu permasalahan kemahiran sosial di Malaysia juga dapat dilihat di peringkat dewasa di mana kajian menunjukkan bahawa para graduan sekarang kurang memiliki kemahiran sosial yang baik dan keadaan ini memberi kesan kepada prestasi diri dan syarikat (Yahaya, Rasul, & Yasin, 2016). Maka, isu kemahiran sosial perlulah diberi perhatian dan langkah-langkah untuk memastikan perkembangan kemahiran sosial yang baik di semua peringkat perlulah dilaksanakan. Perhatian perlu dimulakan di peringkat awal kanak-kanak kerana intervensi sejak dari awal kanak-kanak adalah merupakan langkah terbaik kerana ia akan menjimatkan masa dan memberi kesan berpanjangan kepada individu sehingga ke peringkat dewasa (January, Casey, & Paulson, 2011). Sebagai langkah permulaan dalam memahami isu permasalahan kemahiran sosial ini, maklumat berkenaan tahap kemahiran sosial

kanak-kanak prasekolah di Malaysia haruslah diteliti dahulu sebelum sebarang intervensi dilaksanakan.

Isu seterusnya ialah perkembangan kanak-kanak tidak mendapat didikan dan sokongan melalui keibubapaan yang baik di Malaysia. Berdasarkan Laporan Program Tinjauan Kebangsaan Kesihatan dan Morbiditi (2016), tujuh daripada 10 orang kanak-kanak berumur 12 hingga 59 bulan di Malaysia menerima disiplin yang keras daripada ibubapa tidak kira kaum (*Institute for Public Health (IPH)*, 2016). Malah lebih separuh (sebanyak 54.8%) ibubapa Malaysia percaya terhadap hukuman fizikal dalam mendidik kanak-kanak supaya bertinghalku baik. Melihat kepada laporan ini, *Institute for Public Health (IPH)* Malaysia (2016) telah menyarankan ibubapa diberi pendidikan keibubapaan berkenaan cara disiplin dan pembinaan hubungan dengan anak yang tidak memberi kesan negatif kepada perkembangan mereka.

Berfokus kepada perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak, saranan daripada *Institute for Public Health (IPH)* Malaysia (2016) dapat dilaksanakan sekiranya Malaysia mempunyai maklumat yang tepat tentang keibubapaan dan bagaimana kesannya kepada perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak melalui penyelidikan ilmiah yang melalui proses analisis data secara sistematik serta boleh digeneralisasikan pada populasi Malaysia. Namun begitu, saranan ini kelihatan sukar untuk dilaksanakan secara efektif kerana maklumat berkenaan perkaitan kemahiran sosial dengan gaya keibubapaan masih terhad akibat kekurangan penyelidikan yang merangkumi aspek-aspek ini. Dalam kajian di Malaysia, kajian perkembangan kanak-kanak dan kesannya daripada gaya keibubapaan hanya dikaji daripada beberapa aspek tertentu sahaja seperti pencapaian akademik (Abu, Jamil, Dolah, Abd, & Anuar, 2012; Ranjbarrizi et al., 2017; Talib & Yunos, 2010) dan masalah tinghalku kanak-kanak

(Aida Farhana, 2012; Talib, Mohamad, & Mamat, 2011). Oleh itu, perlu lebih banyak penyelidikan dijalankan bagi memberi maklumat kepada kesan gaya keibubapaan kepada perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak terutamanya di peringkat awal kanak-kanak.

Maklumat tentang kesan gaya keibubapaan kepada kemahiran sosial kanak-kanak di Malaysia tidak boleh dilihat berpandukan daripada maklumat kajian-kajian daripada negara luar disebabkan gaya keibubapaan memberi kesan berbeza kepada perkembangan anak-anak yang dipengaruhi oleh faktor budaya dan kaum. Hal ini kerana budaya mempengaruhi domain kehidupan sesebuah keluarga termasuklah cara ibubapa berinteraksi dengan anak-anak (Kagitsibasi, 1996) dan penerimaan kanak-kanak terhadap gaya keibubapaan yang diterimanya. Individu dari negara berbudaya individualistik cenderung mengamalkan gaya autoritatif sementara individu dari negara berbudaya kolektif lebih cenderung mengamalkan gaya autoritarian (Porter et al., 2005; Winskel, Salehuddin, & Stanbury, 2013). Kajian mendapati ibu bapa Asia termasuklah Malaysia lebih mengamalkan gaya autoritarian berbanding negara barat (Porter et al., 2005; Winskel, Salehuddin, & Stanbury, 2013). Dapatan kajian juga mendapati gaya autoritarian lebih diamalkan oleh ibubapa Malaysia berbanding gaya keibubapaan lain (Mofrad & Uba, 2014; Rothbaum et al, 2000).

Pengamalan gaya keibubapaan autoritarian dalam kalangan masyarakat Asia termasuklah Malaysia berhubungkait dengan budaya kolektif yang menjadi tunjang sosial dan kepercayaan kepada konsep *filial piety*. Budaya kolektif ini menghargai budaya tolong-menolong, kepatuhan dan kebergantungan antara satu sama lain manakala konsep *filial piety* ini mementingkan nilai menghormati dan prihatin kepada

orang yang lebih tua dalam institusi kekeluargaan (Ho, 1994). Oleh itu, kebanyakan anak-anak di Malaysia menerima gaya keibubapaan autoritarian dan ianya normal.

Namun begitu, akhir-akhir ini, pendedahan kepada budaya antarabangsa menyebabkan ibu bapa Malaysia beralih dan mula mengamalkan gaya autoritatif yang banyak diamalkan dalam masyarakat Barat yang berbudaya individualistik (Keshavarz & Baharudin, 2009). Walaupun begitu, perubahan ini masih tidak menyeluruh di mana kajian-kajian di Malaysia masih menunjukkan dapatan jenis gaya keibubapaan yang tidak konsisten antara pengamalan gaya autoritatif dan gaya autoritarian. Terdapat kajian yang mendapati ibubapa Malaysia lebih autoritatif (Winskel, Salehuddin, & Stanbury, 2013) manakala kajian tempatan lain pula mendapati gaya autoritarian lebih diamalkan oleh ibubapa dalam mendidik anak-anak (Mofrad & Uba, 2014; Rothbaum et al, 2000; Institute for Public Health (IPH), 2016). Maka, perlu lebih banyak kajian bagi melihat trend gaya keibubapaan yang diamalkan supaya dapatan kajian-kajian ini dapat memberi jawapan kepada gaya keibubapaan yang tidak konsisten yang diamalkan oleh ibubapa Malaysia.

Tingkhilaku ibubapa melalui gaya keibubapaan memberi kesan kepada perkembangan anak-anak. Hal ini dapat dibuktikan melalui kajian-kajian yang mendapati gaya keibubapaan berhubungan dengan perkembangan anak-anak seperti tingkhilaku (Rinaldi & Howe, 2012; Rosli, 2014; Uji, Sakamoto, & Adachi, 2014; Yeo & Teo, 2013), pencapaian akademik (Baumrind, 1966, 1971; Khan, Ahmad, Hamdan, & Mustaffa, 2014; Parsasirat, Montazeri, Yusooff, Subhi, & Nen, 2017), estim diri (Hong, Long, & Abdull Rahman, 2015; Milevsky, Schlechter, Netter, & Keehn, 2007) dan kemahiran sosial (Hosokawa & Katsura, 2017b). Berdasarkan kajian-kajian ini, pengamalan jenis gaya keibubapaan yang berbeza samaada

autoritatif, autoritarian atau permisif, memberi kesan yang berbeza kepada perkembangan kanak-kanak.

Namun begitu, perkaitan setiap jenis gaya keibubapaan ini dengan setiap perkembangan anak-anak masih menunjukkan dapatan yang tidak konsisten. Walaupun kebanyakan kajian mendapati gaya autoritatif dikaitkan dengan ketinggian tahap kemahiran sosial serta komponennya dalam kalangan kanak-kanak (Carapito, Ribeiro, Pereira, & Roberto, 2018) seperti sikap asertif, berdikari dan mempunyai kawalan sendiri (Baumrind & Black, 1967), tingkahlaku prososial (Patterson, Debaryshe, & Ramsey, 1990) dan kemahiran berkomunikasi (Connell & Prinz, 2002), namun begitu, beberapa kajian menunjukkan tiada hubungan yang signifikan antara gaya autoritatif dengan beberapa komponen kemahiran sosial (Bartholomeu, Montiel, Fiamenghi, & Machado, 2016; Rao & Pearson, 2003). Rao & Pearson (2003) mendapati hubungan gaya autoritatif ibu bapa dengan perkembangan hubungan rakan sebaya dalam kalangan awal kanak-kanak (komponen kemahiran sosial) adalah tidak signifikan. Kajian Bartholomeu et al., (2016) juga menunjukkan sikap asertif (komponen kemahiran sosial) juga tidak berkait dengan gaya keibubapaan autoritatif.

Dapatan yang tidak konsisten juga dilihat dalam hubungan kemahiran sosial dengan gaya keibubapaan autoritarian dan permisif. Walaupun kebanyakan kajian mendapati gaya ibu bapa yang permisif dan autoritarian berhubungkait dengan kemahiran sosial yang rendah (Abu Taleb, 2013; Rinaldi & Howe, 2012; Roopnarine, Krishnakumar, Narine, Logie, & Lape, 2014), namun begitu, beberapa kajian lain menunjukkan dapatan yang sebaliknya. Kajian Bartholomeu et al., (2016) ke atas populasi Brazil pula mendapati gaya permisif menjangkakan kemahiran sosial kanak-kanak. Kajian Kol (2016) di Turki mendapati walaupun terdapat hubungan negatif

antara kedua-dua gaya keibubapaan autoritarian dan permisif dengan kemahiran sosial tetapi hubungannya adalah lemah dan tidak signifikan. Berdasarkan komponen kemahiran sosial pula, kajian Bartholomeu et al., (2016) ini menunjukkan bahawa gaya autoritarian menjangkakan ketinggian beberapa komponen kemahiran sosial seperti sikap asertif, perbualan dan keyakinan sosial kanak-kanak. Kajian Kol (2016) pula mendapati tiada hubungan signifikan antara gaya autoritarian dengan beberapa subdimensi kemahiran sosial iaitu pengurusan marah dan penyesuaian diri (Kol; 2016).

Oleh itu, dapatan kesan setiap jenis gaya keibubapaan kepada perkembangan kanak-kanak yang tidak konsisten ini tidak dapat dijadikan rujukan dan kesimpulan yang standard untuk digunakan oleh semua negara kerana perbezaan budaya, agama dan kaum. Setiap negara dan budaya menunjukkan kesan yang berbeza maka menjadi keperluan untuk setiap negara/budaya untuk mengkaji kesan setiap jenis gaya keibubapaan kepada perkembangan kanak-kanak. Maka dapatan kajian berdasarkan negara/budaya masing-masing ini dapat dijadikan asas dan rujukan yang sesuai dengan populasi tersebut. Dalam situasi di Malaysia pula, disebabkan kajian tentang kesan gaya keibubapaan kepada kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah masih terhad, maka penyelidikan merangkumi kedua-dua aspek ini sangat penting supaya dapatan kajian dapat dijadikan input untuk rujukan dalam membaiki institusi kekeluargaan negara dan perkembangan kanak-kanak khususnya kanak-kanak prasekolah.

Selain gaya keibubapaan, beberapa faktor lain turut memberi kesan kepada perkembangan awal kanak-kanak termasuklah status sosioekonomi keluarga yang merangkumi taraf pendidikan, tahap pendapatan dan jenis pekerjaan ibubapa (Brophy-herb et al., 2007; Erola, Jalonen, & Lehti, 2016; Hosokawa & Katsura, 2017; Osman

Rani Hassan & Rajah Rasiah, 2011; Ramsey, 1988). Banyak kajian mendapati kanak-kanak daripada keluarga yang berstatus sosioekonomi tinggi didapati mendapat kesan perkembangan yang lebih baik berbanding kanak-kanak dari keluarga yang sosioekonominya rendah (Bradley & Corwyn, 2002; Brophy-herb et al., 2007; Hosokawa & Katsura, 2017). Namun begitu, kajian-kajian ini banyak tertumpu kepada kesan sosioekonomi terhadap aspek kognitif (Christensen, Schieve, Devine, & Drews-Botsch, 2014), akademik (Suresh Kumar, 2013) serta perkembangan sosioemosi negatif kanak-kanak seperti masalah tingkahlaku (Bøe et al., 2014; Kalff et al., 2001; Kiernan & Mensah, 2009; Larson, Russ, Nelson, Olson, & Halfon, 2015; Letourneau, Duffett-Leger, Levac, Watson, & Young-Morris, 2013; Santiago et al., 2011) dan ADHD (Schonberg & Shaw, 2007).

Kajian yang melihat kesan status sosioekonomi terhadap perkembangan positif kanak-kanak seperti kemahiran sosial adalah terhad malah memberikan dapatan yang tidak konsisten. Beberapa kajian menyatakan SES tidak memberi kesan yang signifikan terhadap kemahiran sosial (Barbarin & Jean-Baptiste, 2013; Li et al., 2016) sebaliknya kajian lain menyatakan terdapat kesan SES yang signifikan dengan kemahiran sosial (Brophy-herb et al., 2007; Hartas, 2011; Hosokawa & Katsura, 2017a; Ramsey, 1988).

Selain itu, apabila setiap komponen dalam tahap sosioekonomi ini dilihat kesannya secara unik atau berasingan, kajian-kajian turut menunjukkan kesan yang pelbagai ke atas perkembangan awal kanak-kanak. Kajian mendapati pendapatan ibubapa memberi kesan signifikan terhadap kemahiran sosial berbanding komponen SES lain (Mollborn, Lawrence, James-Hawkins, & Fomby, 2014). Namun begitu, beberapa kajian lain mendapati pendapatan ibubapa tidak mempunyai kesan yang

signifikan dengan perkembangan awal kanak-kanak (Erola et al., 2016) dan kemahiran bukan kognitif kanak-kanak (Khanam & Nghiem, 2016). Kajian Erola et al. (2016) ke atas 29, 282 orang kanak-kanak pula mendapati pendidikan ibu memberi kesan signifikan berbanding pendidikan bapa terhadap perkembangan kanak-kanak. Dapatan yang kurang konsisten ini menarik minat pengkaji untuk mengkaji tentang kesan unik sosioekonomi terhadap kemahiran sosial kanak-kanak.

Di Malaysia, dapatan kajian mendapati tahap penyertaan sosial kanak-kanak dari keluarga SES rendah adalah kurang memuaskan (Siti Hajar, Noralina, & Zaiton, 2017). Penyertaan sosial ini memberi kesan kepada tingkahlaku prososial kanak-kanak yang merupakan sebahagian komponen kemahiran sosial (Siti Hajar, Noralina, & Zaiton, 2017). Berdasarkan dapatan ini, pengkaji amat berminat untuk melihat kesan SES daripada sudut berbeza iaitu kemahiran sosial yang dilihat mempunyai sedikit perkaitan dengan penyertaan sosial kanak-kanak. Selain itu, kajian tentang kesan SES terhadap kemahiran sosial kanak-kanak di Malaysia juga amat kurang. Justeru, dalam kajian ini, pengkaji ingin melihat perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap sosioekonomi dengan melihat perbezaan setiap komponen sosioekonomi secara unik. Pengetahuan tentang kesan perbezaan status sosioekonomi terhadap tahap kemahiran sosial kanak-kanak membolehkan langkah intervensi kemahiran sosial boleh tertumpu kepada golongan kanak-kanak daripada tahap sosioekonomi yang bermasalah. Oleh itu, kajian ini akan melihat kesan perbezaan status sosioekonomi terhadap kemahiran sosial kanak-kanak.

Justeru, kajian ini akan mencari jawapan kepada beberapa isu yang diutarakan dengan mengkaji hubungan antara gaya keibubapaan dengan kemahiran sosial kanak-

kanak di Malaysia dan melihat perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan status sosioekonomi iaitu tahap pendidikan dan pendapatan ibu bapa.

1.4 Objektif Kajian

Objektif khusus bagi kajian ini ialah seperti berikut:

1. Untuk mengenalpasti tahap kemahiran sosial kanak-kanak di kalangan kanak-kanak prasekolah.
2. Untuk mengenalpasti tahap pengamalan gaya keibubapaan ibubapa kanak-kanak prasekolah.
3. Untuk mengenalpasti perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap sosioekonomi (tahap pendidikan ibu bapa dan pendapatan keluarga).
4. Untuk mengenalpasti hubungan jenis gaya keibubapaan dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah.
5. Untuk menganalisis jenis gaya keibubapaan yang menjadi peramal yang signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah.

1.5 Soalan Kajian

1. Apakah tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah?
2. Apakah tahap pengamalan gaya keibubapaan ibubapa bagi kanak-kanak prasekolah?
3. Adakah terdapat perbezaan signifikan antara tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah berdasarkan tahap sosioekonomi keluarga?
 - a) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendidikan ibu dan bapa?

- b) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendapatan ibu dan bapa?
4. Adakah terdapat hubungan signifikan antara gaya keibubapaan dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah?
- a) Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritatif ibu bapa dengan kemahiran sosial kanak-kanak?
 - b) Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritarian ibu bapa dengan kemahiran sosial kanak-kanak?
 - c) Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya permisif ibu bapa dengan kemahiran sosial kanak-kanak?
5. Apakah jenis gaya keibubapaan yang menjadi peramal signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak?

1.6 Hipotesis kajian

Hipotesis merupakan komponen yang penting dalam kajian melibatkan analisis inferensi. Hipotesis diperlukan dalam suatu kajian kuantitatif di mana pengkaji membuat ramalan tentang hasil dapatan daripada hubungan ciri-ciri atau karakteristik yang dikaji (pemboleh ubah). Hipotesis ini diperlukan bertujuan untuk memfokuskan pernyataan tujuan kajian kepada jangkaan yang lebih spesifik. Hipotesis ini dibina dan diuji berdasarkan kajian-kajian lepas, kerangka teori dan konseptual kajian (Creswell, 2012).

Terdapat dua hipotesis iaitu hipotesis nul (H_0) dan hipotesis alternatif (H_a). Hipotesis nul (H_0) digunakan untuk menguji sesuatu populasi sama ada tiada perubahan, tiada hubungan atau tiada perbezaan antara pemboleh ubah yang terlibat

manakala hipotesis alternatif (H_a) ialah hipotesis yang benar jika hipotesis nul (H_0) ditolak iaitu hipotesis alternatif ini mencadangkan bahawa terdapat perubahan, hubungan atau perbezaan antara pemboleh ubah terlibat (Creswell, 2012).

Dalam kajian ini, hipotesis kajian terdiri daripada tiga bahagian iaitu melihat perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan pendidikan ibubapa dan pendapatan keluarga, melihat hubungan gaya keibubapaan dengan kemahiran sosial kanak-kanak serta melihat faktor peramal gaya keibubapaan kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Hipotesis kajian adalah seperti berikut:

H_{01} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah berdasarkan tahap pendidikan ibu dan bapa.

H_{02} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kemahiran sosial berdasarkan tahap pendapatan keluarga.

H_{03} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis autoritatif dengan kemahiran sosial kanak-kanak.

H_{04} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan kemahiran sosial kanak-kanak.

H_{05} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis permisif dengan kemahiran sosial kanak-kanak.

H_{06} : Tidak terdapat hubungan peramal gaya keibubapaan (autoritatif, autoritarian dan permisif) yang menyumbang secara signifikan terhadap kemahiran sosial kanak-kanak.

1.7 Skop dan Limitasi Kajian

Kajian ini cuba mengkaji hubungan antara jenis gaya keibubapaan dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah di sekitar Hulu Langat serta melihat perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berlatarbelakangkan tahap sosioekonomi yang berbeza. Sampel kajian ini ialah kanak-kanak berumur lima dan enam tahun iaitu murid yang sedang mengikuti pembelajaran di prasekolah KPM.

Dalam kajian ini, dapatan data diperoleh melalui soal selidik yang ditadbir kepada terhadap ibu bapa kanak-kanak prasekolah. Soal selidik yang dijawab ini terdedah kepada beberapa faktor di luar kawalan pengkaji dan data turut bergantung kepada kejujuran, emosi, persekitaran dan kefahaman sampel kajian. Selain itu, data yang diperoleh adalah melalui satu sumber sahaja iaitu melalui data daripada soal selidik. Tiada data lain yang diambil melalui sumber lain seperti temuramah untuk membincangkan tentang perkaitan antara gaya keibubapaan dengan kemahiran sosial kanak-kanak.

1.8 Kepentingan Kajian

Ibu bapa merupakan individu yang memberi pengaruh kepada tingkahlaku dan sikap kanak-kanak. Ibu bapa jugalah yang mempunyai peranan penting dalam pendidikan anak-anak mereka. Hasil kajian ini akan membantu para ibu bapa dalam usaha meningkatkan kemahiran sosial anak-anak mereka. Dengan dapatan kajian ini, ibu bapa mengetahui perkaitan pengamalan gaya keibubapaan tertentu ke atas kemahiran sosial anak-anak mereka. Ibu bapa juga akan mengetahui jenis gaya keibubapaan yang sesuai dalam mendidik kanak-kanak di peringkat awal kanak-kanak dan sedar akan kepentingan memilih dan mengamalkan gaya keibubapaan yang sesuai untuk perkembangan positif kanak-kanak khususnya dalam kemahiran sosial.

Selain itu, guru turut dapat mengetahui gaya pengajaran yang mereka patut gunakan dalam proses pengajaran dan pembelajaran mereka berdasarkan dapatan gaya keibubapaan yang sesuai untuk perkembangan positif kanak-kanak. Hal ini kerana guru merupakan ibu bapa kedua di sekolah maka mereka turut memainkan peranan penting dalam perkembangan kanak-kanak yang seimbang. Dengan mengetahui amalan gaya keibubapaan yang mampu membantu perkembangan positif kanak-kanak, guru dapat mengaplikasikan amalan tersebut dalam interaksi mereka bersama kanak-kanak di prasekolah dan tadika. Oleh itu, perkembangan kanak-kanak terutamanya dalam perkembangan sosial berjaya ditingkatkan bukan sahaja di rumah malahan juga di peringkat sekolah. Selain itu, jika dapatan kajian ini menunjukkan hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan dan kemahiran sosial kanak-kanak, pihak pentadbir sekolah wajar melibatkan ibubapa dalam aktiviti yang dijalankan oleh pihak sekolah dalam menyemai kemahiran ini.

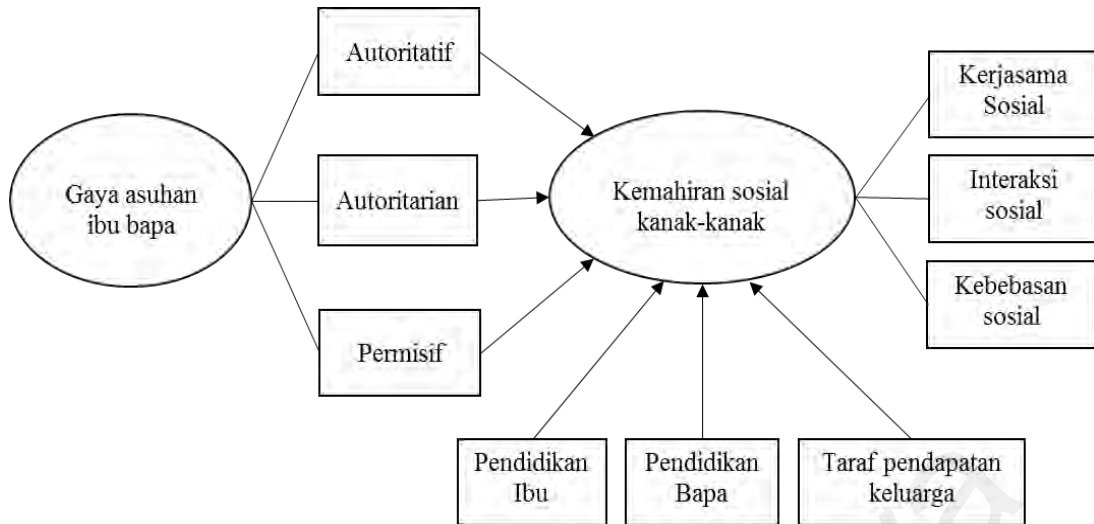
Hasil dapatan kajian ini juga akan memberi input kepada Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) tentang tahap kemahiran sosial kanak-kanak dan gaya keibubapaan yang sesuai diamalkan bukan sahaja oleh ibu bapa tetapi juga oleh guru-guru di sekolah yang terlibat dengan kanak-kanak. Input ini boleh dijadikan asas dan panduan pihak KPM untuk mengeluarkan dasar serta sokongan yang melibatkan penggunaan gaya pengajaran yang bersesuaian dengan gaya keibubapaan yang membantu perkembangan kanak-kanak di Malaysia. Dengan dasar atau silibus yang sesuai, ia mampu membantu perkembangan kanak-kanak secara optimum dan menyeluruh melalui gaya keibubapaan yang diamalkan oleh guru sebagai ibu bapa kedua di sekolah. KPM juga wajar menganjurkan kursus keibubapaan sebagai medium untuk menyedarkan ibu bapa akan kepentingan gaya keibubapaan yang tertentu dalam pendidikan dan perkembangan anak-anak. Kesedaran ibu bapa terhadap kepentingan

peranan mereka ini akan menyebabkan mereka lebih serius dan bersemangat dalam memastikan perkembangan positif dan holistik anak-anak mereka.

Selain itu, melalui dapatan kajian ini, KPM dapat mengetahui tahap kemahiran sosial kanak-kanak seterusnya dapat mencadangkan intervensi atau silibus yang bersesuaian untuk meningkatkan perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak di peringkat prasekolah dan sekolah rendah. Dengan mengetahui perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap sosioekonomi juga, KPM dapat memfokuskan usaha dalam membantu perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak dari kalangan tahap sosioekonomi yang bermasalah. Melalui usaha yang tertumpu kepada golongan yang bermasalah, jurang perbezaan perkembangan sosial dan sahsiah dapat dikurangkan.

1.9 Kerangka Konseptual

Kerangka konseptual telah dibangunkan berdasarkan kepada objektif dan pernyataan masalah kajian ini. Kerangka konseptual ini merupakan gabungan kerangka teori kajian dan reka bentuk kajian dalam usaha mendapatkan data secara menyeluruh. Rajah 1.1 ini bertujuan untuk memberikan gambaran yang jelas mengenai hubungan gaya keibubapaan terhadap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah di Daerah Hulu Langat. Selain itu, tahap kemahiran sosial kanak-kanak juga dikaji perbezaannya berdasarkan status sosioekonomi iaitu tahap pendidikan ibubapa dan pendapatan keluarga.



Rajah 1.1: Kerangka konseptual kajian gaya keibubapaan dan hubungannya dengan kemahiran sosial kanak-kanak

Dalam kajian ini, gaya keibubapaan dikategorikan kepada tiga jenis iaitu gaya keibubapaan autoritatif, gaya keibubapaan autoritarian dan gaya keibubapaan permisif. Pengkategorian ini adalah berdasarkan kepada Teori Gaya keibubapaan Baumrind yang mengelaskan jenis gaya keibubapaan kepada tiga jenis berdasarkan tahap responsif ibu bapa dan tahap permintaan ibu bapa terhadap anak-anak.

Dalam kajian ini juga, pengkaji menggunakan Model Kemahiran Sosial yang dibangunkan oleh Merrell (1994) yang membahagikan kemahiran sosial kanak-kanak kepada tiga (3) bahagian iaitu kerjasama sosial, interaksi sosial dan kebebasan sosial.

1.10 Definisi Operasional

1.10.1 Kemahiran Sosial

Menurut Schumaker & Hazel (1984), kemahiran sosial merupakan fungsi kognitif dan tingkahlaku nyata apabila seseorang individu berinteraksi dengan individu lain. Contoh fungsi kognitif ialah kebolehan seperti empati atau memahami perasaan orang lain, dapat membezakan serta membuat kesimpulan terhadap isyarat

sosial, menjangkakan dan menilai akibat daripada tingkah laku sosial. Tingkahlaku nyata pula terbahagi kepada dua komponen iaitu secara verbal dan tidak verbal seperti anggukan kepala, ekspresi wajah dan hubungan mata. Berdasarkan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) pula, kemahiran sosial ialah keupayaan untuk menghasilkan tingkahlaku atau respon yang sesuai secara lisan atau bukan lisan dalam proses berinteraksi (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017).

Selain itu, kemahiran sosial juga bermaksud tingkahlaku tertentu yang mewakili kompetensi sosial yang membolehkan seseorang mampu membina hubungan yang efektif dalam interaksi sosial (Cavell, 1990; Merrell, 2003). Menurut Gresham & Elliott (1987) pula, kemahiran sosial termasuklah kemahiran interpersonal dan kawalan sendiri, kemahiran berkaitan akademik, penerimaan rakan sebaya, kemahiran komunikasi dan kemahiran asertif. Daripada konteks pendidikan, seorang murid dikatakan berkemahiran sosial apabila mendengar arahan guru, mengikut giliran, bekerjasama dalam aktiviti kumpulan serta tingkahlaku lain yang dihargai terutama pada peringkat sekolah rendah (Elksnin, 1997). Ini bermaksud, mengikut arahan serta komunikasi yang baik dengan guru dan rakan sebaya adalah merupakan kemahiran sosial yang diperlukan di sekolah.

Dalam kajian ini, kemahiran sosial merujuk kepada skor yang diperoleh daripada soal selidik *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS) oleh Merrell (1994) bagi menentukan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tiga dimensi utama iaitu kerjasama sosial, interaksi sosial dan kebebasan sosial. Dimensi kerjasama sosial ialah kemampuan kanak-kanak untuk mengikut arahan orang dewasa, mempunyai kawalan sendiri dan kerjasama dengan rakan sebaya. Dimensi interaksi sosial melibatkan kemampuan kanak-kanak untuk membina dan mengekalkan

persahabatan dan penerimaan rakan sebaya. Dimensi kebebasan sosial pula meliputi keyakinan diri dan sikap asertif kanak-kanak dengan rakan sebaya serta mampu untuk berpisah daripada penjaga/ibu bapa, menunjukkan keyakinan dan sikap asertif yang positif.

1.10.2 Gaya Keibubapaan

Gaya keibubapaan ialah sikap ibubapa terhadap anak menerusi komunikasi dengan mereka serta suasana emosi yang terhasil ketika tingkahlaku ibubapa ditunjukkan (Darling & Steinberg, 1993). Tingkahlaku ini termasuklah tingkahlaku spesifik dan bertujuan ketika ibubapa menjalankan tanggungjawab dan tugas mereka (sebagai ibubapa) serta tingkahlaku keibubapaan yang tidak bertujuan seperti gestur badan, perubahan ton suara atau ekspresi emosi yang spontan (Darling & Steinberg, 1993). Baumrind (1971) telah memperkenalkan tiga jenis gaya keibubapaan iaitu gaya autoritatif, autoritarian dan permisif. Ketiga-tiga gaya keibubapaan ini mempunyai pendekatan berbeza berdasarkan dua dimensi utama iaitu tahap permintaan iaitu kawalan, penyeliaan dan kematangan; serta tahap responsif iaitu kemesraan, penerimaan dan penglibatan (Maccoby & Martin, 1983).

Dalam kajian ini, gaya keibubapaan merujuk skor yang diperoleh daripada *Parenting Styles Dimension Questionnaire (PSDQ)* oleh Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart (2001) berdasarkan tiga jenis gaya keibubapaan berteraskan kepada teori gaya keibubapaan Baumrind iaitu gaya autoritatif, autoritarian dan permisif. Gaya autoritatif ialah gaya keibubapaan yang memiliki tahap permintaan dan tahap responsif yang tinggi kepada anak-anak. Ini bermaksud mereka mempunyai kawalan dan penyeliaan terhadap anak dengan arahan yang jelas dan kukuh tetapi diimbangi dengan ciri-ciri seperti mesra, bertoleransi dan prihatin. Gaya autoritarian pula ialah gaya

keibubapaan yang tinggi tahap permintaan dan kawalan anak-anak namun kurang responsif terhadap anak. Ini bermaksud, ibu bapa mengamalkan sikap kawalan penuh dengan menetapkan arahan yang tidak boleh dipersoalkan. Kawalan ini juga berbentuk hukuman atas ketidakpatuhan terhadap arahan dan peraturan serta tiada ruang perbincangan. Kurang responsif bermaksud ibu bapa kurang kemesraan, bersifat mengarah dan tidak mengamalkan toleransi dan tiada perbincangan bersama anak. Gaya permisif pula dicirikan dengan gaya keibubapaan yang mempunyai tahap responsif yang tinggi tetapi tahap permintaan dan kawalan yang rendah. Ibu bapa mempunyai persepsi bahawa anak-anak sudah matang, mampu berfikir dan menetapkan keputusan sendiri.

1.10.3 Kanak-kanak Prasekolah

Kanak-kanak prasekolah bermaksud golongan awal kanak-kanak yang mengikuti pembelajaran di pusat pendidikan iaitu prasekolah atau tadika. Di Malaysia, kanak-kanak prasekolah ialah kanak-kanak yang berumur antara empat hingga enam tahun yang mendapat pendidikan melalui Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2017). Terdapat pelbagai jenis prasekolah yang menyediakan pendidikan kepada kanak-kanak berumur empat hingga enam tahun iaitu seperti prasekolah kerajaan, tadika KEMAS dan pelbagai tadika swasta seperti PASTI (Pusat Asuhan Tunas Islam), Brainy Bunch, Little Caliph dan sebagainya.

Dalam konteks kajian ini, kanak-kanak prasekolah ialah kanak-kanak berumur lima dan enam tahun yang mendapat pendidikan di prasekolah di bawah kelolaan KPM di sekitar daerah Hulu Langat.

1.10.4 Sosioekonomi

Status sosioekonomi ini terdiri daripada satu kedudukan sosial (tahap pendidikan, tahap pendapatan dan pekerjaan) atau merupakan satu konstruk yang terdiri daripada kombinasi dimensi kedudukan sosial seperti tahap pendidikan, jenis pekerjaan, tahap pendapatan dan jumlah isi rumah (Bornstein, 2002). Dalam kajian sosioekonomi dan kesannya terhadap kanak-kanak prasekolah, dua komponen sosioekonomi iaitu tahap pendidikan dan pendapatan ibubapa menjadi komponen utama yang sering diukur (Hartas, 2011; Hosokawa & Katsura, 2017a) kerana kedua-dua komponen tersebut lebih berhubungan dengan perkembangan awal kanak-kanak. Kajian berkaitan tahap sosioekonomi dengan perkembangan kanak-kanak tidak memasukkan jenis pekerjaan ibubapa kerana kesannya yang lebih kecil (Erola et al., 2016). Entwisle & Astone (1994) pula mencadangkan pengukuran tahap sosioekonomi keluarga seperti pendapatan keluarga, tahap pendidikan ibu bapa dan struktur keluarga diukur secara berasingan bagi melihat kesan daripada setiap dimensi tersebut.

Oleh itu, dalam kajian ini, status sosioekonomi keluarga diukur berdasarkan tahap pendidikan dan tahap pendapatan keluarga secara berasingan. Tahap pendidikan ibu bapa dikategorikan berdasarkan tiga peringkat iaitu (a) Tidak bersekolah/Sekolah rendah/Menengah Rendah (PMR), (b) Menengah Atas (SPM/STPM) serta (c) Diploma/Ijazah/pascasiswazah. Tahap pendapatan keluarga dikategorikan kepada tiga kumpulan iaitu tahap pendapatan rendah (RM 3860 dan ke bawah), pertengahan (RM 3861-RM 8319) dan tinggi (RM 8319) berdasarkan Survey Pendapatan Isi Rumah dan Perbelanjaan 2015.

1.11 Rumusan

Menjadi keperluan setiap negara untuk memiliki modal insan yang berkemahiran dalam bidang masing-masing di samping memiliki kemahiran sosial yang baik. Namun begitu, sering terdengar rungutan bahawa para pekerja atau graduan sekarang mempunyai kemahiran sosial yang rendah yang akhirnya mengganggu produktiviti kerja seterusnya produktiviti negara (Yahaya et al., 2016). Dalam pada masa yang sama, laporan dan kajian menunjukkan kanak-kanak dan remaja Malaysia mempunyai masalah tingkahlaku di mana maklumat ini memberi *hint* kepada permasalahan kemahiran sosial yang dialami oleh golongan ini khususnya kanak-kanak.

Dalam hal ini, kemahiran sosial ini perlu dididik dan disemai sejak kanak-kanak lagi agar perkembangan berjalan terus sehingga dewasa. Ibu bapa pula memainkan peranan yang penting dalam hal ini kerana mereka merupakan individu yang paling dekat dan mempunyai kawalan penuh kepada anak-anak masing-masing. Justeru, isu ini menjadi bukti bahawa perlu lebih banyak kajian berkenaan kemahiran sosial dijalankan agar dapatan kajian mampu memberi jawapan dan penyelesaian kepada permasalahan ini.

Tujuan kajian ini dijalankan ialah untuk mengenalpasti hubungan gaya keibubapaan dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Bab satu telah dibincangkan tentang latar belakang kajian, permasalahan yang wujud berhubung kemahiran sosial dan gaya keibubapaan, di samping turut dijelaskan tentang tujuan, soalan dan hipotesis kajian serta kepentingan kajian kepada individu dan pihak tertentu. Bab seterusnya akan membahaskan tentang kajian literatur dengan membincangkan tentang teori berkaitan serta kajian-kajian lepas yang berkaitan dengan kemahiran sosial,

gaya keibubapaan serta tahap sosioekonomi keluarga merangkumi tahap pendidikan dan tahap pendapatan keluarga.

Universiti Malaya

BAB 2

TINJAUAN LITERATUR

2.1 Pengenalan

Bab ini membincangkan teori kemahiran sosial, teori gaya keibubapaan serta kajian-kajian lepas berkenaan kemahiran sosial, gaya keibubapaan dan hubungan antara keduanya serta perbezaan kemahiran sosial berdasarkan tahap sosioekonomi keluarga.

2.2 Teori Pembelajaran Sosial (Albert Bandura)

Kajian ini menjadikan teori Pembelajaran Sosial (*Social Learning Theory*) sebagai asas kajian yang menunjukkan hubungan antara gaya keibubapaan dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Teori Pembelajaran Sosial (*Social Learning Theory*) yang diperkenalkan oleh Albert Bandura menyatakan bahawa tingkahlaku dipelajari melalui peniruan daripada model yang signifikan atau individu yang dianggap penting dan dihormati. Dalam kajian ini, teori ini dipilih sebagai asas kajian untuk memahami bagaimana perkembangan kemahiran sosial ini (yang merupakan salah satu bentuk tingkahlaku) dipengaruhi oleh gaya keibubapaan di mana ibu bapa merupakan individu yang signifikan dalam kehidupan seorang anak. perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak.

Berdasarkan teori ini, peniruan merupakan saluran kepada pembelajaran maklumat yang abstrak (*learning abstract information*) dan juga pembelajaran tentang kemahiran yang konkrit (Bandura, 1977). Kemahiran sosial boleh dipelajari sepertimana kemahiran-kemahiran yang lain. Proses pembelajaran kemahiran ini akan melalui pelbagai interaksi antara individu dan persekitaran sama ada secara langsung atau tidak langsung yang melibatkan pemerhatian dan peniruan kepada tingkahlaku orang lain atau model yang signifikan. Oleh kerana ketika usia kanak-kanak, mereka

lebih banyak terdedah kepada interaksi dengan ibu bapa dan ibu bapa merupakan rujukan utama mereka, kemahiran sosial dipelajari daripada ibu bapa secara tidak langsung melalui pemerhatian dan peniruan. Bandura dalam satu kajiannya, beliau mengkaji tingkahlaku ibu bapa kepada dua kumpulan anak iaitu anak yang agresif dan anak yang terkawal. Dengan menjadikan teori ini sebagai asas kajiannya, jangkaan hasil dapatan kajian menyatakan bahawa tingkahlaku anak sepatutnya selari dengan tingkahlaku ibu bapa. Hasil kajian beliau mendapati anak yang terkawal adalah daripada ibu bapa yang tidak agresif dan mempunyai kawalan sendiri yang tinggi manakala anak-anak yang agresif adalah daripada ibu bapa yang agresif. Hal ini kerana kanak-kanak yang memerhati tingkahlaku agresif cenderung untuk meniru, mengajuk dan memadan tingkahlaku agresif (Bandura, Ross, & Ross, 1963). Malah kajian Bandura dan Walters (1959) mendapati remaja delinkuen dan agresif berasal daripada keluarga yang mengamalkan corak disiplin yang terlalu ketat. Ini kerana, tingkahlaku ibubapa yang sering memberi hukuman dan kawalan yang keras telah ditiru oleh anak-anak tersebut.

Menurut Bandura (1977), terdapat tiga jenis model tingkahlaku yang diketengahkan iaitu model individu, model arahan verbal dan model simbolik. Model individu termasuklah seseorang individu menunjukkan sesuatu tingkahlaku, model arahan verbal merangkumi penjelasan dan penerangan tingkahlaku secara verbal manakala model simbolik termasuklah karakter yang dibawa oleh filem, rancangan televisyen, buku dan komik. Individu yang menjadi model ini kebiasaannya individu yang berpengaruh dan menjadi tempat rujukan si pemerhati (Bandura, 1977). Individu yang mudah dipengaruhi oleh model ialah individu yang hidup bergantung (*dependent*), sentiasa diberikan ganjaran atas tingkahlaku yang ditiru serta mempunyai estim diri yang rendah (Bandura, 1977). Kanak-kanak contohnya yang masih

bergantung hidup dengan ibu bapa, maka mereka mudah dipengaruhi oleh tingkahlaku ibubapa mereka yang merupakan individu yang menjadi tempat rujukan anak-anak.

Proses peniruan ini terdiri daripada beberapa bentuk iaitu peniruan secara langsung, peniruan secara simbolik dan peniruan secara sintesis (Kauchak & Eggen, 2010). Peniruan secara langsung berlaku apabila kanak-kanak meniru tingkahlaku model manakala peniruan secara simbolik melibatkan peniruan tingkahlaku yang ditunjukkan oleh karakter di dalam buku, permainan, televisyen dan filem. Peniruan secara sintesis pula memperlihatkan kemampuan kanak-kanak bertingkahlaku dengan menggabungkan beberapa bahagian perlakuan yang diperhatikan. Beberapa siri pemerhatian dan pembelajaran oleh beberapa model, akan disimpan dan digabungkan untuk menghasilkan tingkahlaku yang lebih bermakna dan bersesuaian dengan situasi tertentu. Kanak-kanak yang meniru tingkahlaku ibubapa termasuk dalam kategori peniruan secara langsung dan menggunakan peniruan secara sintesis dengan menyesuaikan beberapa tingkahlaku yang telah ditiru.

Namun begitu, tidak semua tingkahlaku model ditiru. Setiap individu akan membuat penilaian terhadap sesuatu perkara berdasarkan apa yang dialami atau dilihat mereka daripada model atau persekitaran. Tingkahlaku yang mendapat peneguhan positif lebih dicontohi berbanding tingkahlaku yang mendapat peneguhan negatif atau hukuman (Bandura, 1965). Sebaliknya sekiranya tingkahlaku tidak disertai dengan sebarang peneguhan, kecenderungan peniruan tingkahlaku adalah kepada model yang menarik, disukai dan berjaya. Dalam konteks kanak-kanak pula, mereka cenderung menjadikan ibu bapa atau guru sebagai model ikutan di samping pengaruh model simbolik daripada televisyen, filem dan media visual lain (Bandura, 1977).

Peniruan tingkahlaku model yang membentuk tingkahlaku individu ini melalui beberapa proses berikut (Bandura, 1977):

a) Pemerhatian

Pemerhati membuat pemerhatian berfokus kepada sesuatu tingkahlaku orang yang signifikan dengannya atau model.

b) Mengingati

Pemerhati mengingati tingkahlaku tersebut. Maklumat disimpan secara kognitif dan diingat dalam bentuk grafik mental, penyusunan kognitif, simbolik dan sebagainya.

c) Reproduksi

Imej atau maklumat yang diperhatikan dipersembahkan dalam bentuk tingkahlaku pemerhati. Proses ini bergantung kepada keupayaan fizikal, kemahiran meniru dan kemahiran mengingat individu pemerhati tersebut.

d) Peneguhan dan motivasi

Pemerhati membuat penilaian dan bertindakbalas terhadap tingkahlaku yang dihasilkan. Sekiranya tingkahlakunya mendapat kepuasan, mendapat ganjaran fizikal atau emosi, atau peneguhan positif, pemerhati bermotivasi untuk melakukan tingkahlaku tersebut. Sebaliknya, jika mendapat tindakbalas negatif, ketidakpuasan atau peneguhan negatif, tingkahlaku tersebut ditinggalkan (Bandura, 1965; Kail, 1998).

Berdasarkan Teori Pembelajaran Sosial ini, teori ini membuktikan bahawa tingkahlaku anak-anak dipelajari daripada individu signifikan dan model-model lain seperti ibu bapa, keluarga, rakan sebaya dan media massa. Ibu bapa mempunyai pengaruh besar dalam pembentukan tingkahlaku anak-anak terutamanya pada

peringkat awal kanak-kanak yang masih mempunyai jaringan sosial yang terhad (Bornstein, 2002). Mereka merupakan individu terdekat serta menjadi rujukan dalam kehidupan anak-anak. Emosi dan interaksi ibu bapa akan mengajar kanak-kanak secara implisit tentang emosi yang diterima dan diharapkan dalam suasana kekeluargaan serta mengajar cara untuk menguruskan emosi tersebut dalam suasana berbeza (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). Oleh itu, Teori Pembelajaran Sosial ini adalah sesuai untuk menyokong hubungan gaya keibubapaan dan kemahiran sosial kanak-kanak di peringkat prasekolah.

2.3 Teori Keibubapaan: Model Gaya Keibubapaan Baumrind

Pada pertengahan 1960-an, Diana Baumrind, seorang ahli psikologi perkembangan kanak-kanak telah mengenalpasti tiga jenis tingkahlaku keibubapaan di mana pada ketika itu dan sebelumnya, pengkaji-pengkaji lain dalam bidang ini menumpukan usaha kajian bagi mengenalpasti dimensi umum keibubapaan (Power, 2013). Baumrind melihat perbezaan cara ibu bapa dan mengklasifikasi perbezaan ini kepada jenis atau gaya keibubapaan. Hasil dapatan daripada kajian-kajian yang dijalankan, Baumrind mengkategorikan gaya keibubapaan kepada tiga jenis iaitu gaya autoritatif, gaya autoritarian dan gaya permisif (Baumrind, 1971; Baumrind & Black, 1967).

Ketiga-tiga jenis keibubapaan ini dicirikan berdasarkan tahap responsif (*responsiveness*) dan tahap permintaan (*demandingness*) (Maccoby & Martin, 1983). Tahap responsif ini ialah tahap tindakbalas emosi ibu bapa terhadap keperluan anak seperti sokongan, kemesraan dan penerimaan manakala tahap permintaan ialah kepercayaan ibu bapa terhadap kematangan dan sikap bertanggungjawab daripada anak-anak seperti tahap kawalan ibu bapa terhadap anak-anak. Gaya autoritatif dicirikan dengan tahap responsif dan tahap permintaan yang tinggi, gaya autoritarian

dicirikan dengan tahap responsif yang rendah dan tahap permintaan yang tinggi manakala gaya permisif ialah gaya ibu bapa yang memiliki tahap responsif yang tinggi tetapi rendah tahap permintaan (Maccoby & Martin, 1983).

2.3.1 Gaya Autoritatif

Antara ciri gaya autoritatif ialah sangat responsif, memberi sokongan yang tinggi, mengawal anak-anak apabila diperlukan dan memberi bimbingan kepada anak (Baumrind, 1966). Anak-anak juga dibantu untuk menyelesaikan masalah sendiri dan ibu bapa sentiasa memberi peluang untuk berbincang masalah bersama anak-anak (Baumrind, 1978). Ibu bapa autoritatif sentiasa menunjukkan kemesraan, memberi sokongan emosi serta menggalakkan komunikasi dua hala antara mereka dan anak-anak (Darling & Steinberg, 1993). Anak-anak digalakkan untuk berdikari dan membina identiti sendiri tetapi dalam masa yang sama ibu bapa menggariskan peraturan untuk anak-anak mereka (Grolnick & Pomerantz, 2009). Anak-anak diberi penerangan tentang peraturan yang ditetapkan dan ditegaskan untuk mengikut peraturan tersebut (Baumrind, 1966, 1971, 1978) di samping mempertimbangkan keinginan dan pendapat anak-anak (Baumrind, 1978). Ibu bapa yang menggunakan pendekatan autoritatif juga tegas dan konsisten dalam menetapkan peraturan justeru sekiranya anak-anak melanggar atau mematuhi peraturan, mereka akan dihukum sekiranya melanggar peraturan dan mereka akan dihargai jika mengikut peraturan tersebut di samping ibubapa menjelaskan sebab atas hukuman dan penghargaan yang diberikan (Baumrind, 1978).

Secara umumnya, ibu bapa autoritatif sentiasa mengamalkan sikap tinggi permintaan dan tinggi tahap responsif, iaitu ibu bapa mengamalkan sikap ketegasan

yang diimbangi dengan kesediaan mendengar pandangan anak-anak, bertoleransi, setiakawan, membantu serta mendidik melalui komunikasi dua hala.

2.3.2 Gaya Autoritarian

Ibu bapa authoritarian mengamalkan sikap responsif dan kemesraan yang rendah tetapi terlalu mengawal anak-anak. Mereka terdorong untuk membentuk, mengawal dan menilai sesuatu tingkahlaku anak-anak berdasarkan peraturan yang mereka tetapkan (Baumrind, 1966, 1971). Anak-anak dipaksa untuk mematuhi peraturan yang ditetapkan tanpa boleh mempersoalkan atau melanggar arahan serta tidak menjelaskan sebab sesuatu keputusan atau peraturan yang ditetapkan. Anak-anak perlu menerima segala peraturan yang ditetapkan mereka kerana autoriti mereka sebagai ibu bapa. Dalam suasana authoritarian, tiada komunikasi dua hala antara ibu bapa, anak-anak tiada peluang untuk menunjukkan keperluan mereka, interaksi ibu bapa dengan anak yang terhad dan kurang kemesraan.

Ibu bapa yang bercirikan authoritarian mempunyai harapan yang tinggi terhadap anak-anak tetapi tidak responsif terhadap keperluan perkembangan anak mereka. Mereka menggunakan pendekatan mengarah, mementingkan kepatuhan dan gemar menghukum anak-anak yang tidak menurut peraturan yang ditetapkan. Bahkan mereka juga menggunakan hukuman fizikal dan emosi dalam mendidik anak-anak.

Ibu bapa authoritarian sentiasa mengawal anak-anak melalui kawalan tingkahlaku dan kawalan psikologi (Barber, 1996). Kawalan tingkahlaku ialah perlakuan ibubapa untuk mengawal dan menguruskan tingkahlaku anak manakala kawalan psikologi pula ialah kawalan yang meliputi paksaan ibubapa terhadap perkembangan psikologi dan emosi anak seperti proses pemikiran, ekspresi sendiri dan emosi anak (Barber, 1996). Anak kepada ibu bapa authoritarian juga tidak boleh

membuat keputusan atau pilihan sendiri kerana ibu bapa sentiasa berkuasa dalam membuat keputusan tersebut. Anak-anak ini tidak diberi peluang untuk memberi pendapat atau menyatakan keinginan mereka. Ibu bapa kurang mengambil perhatian terhadap pendapat anak-anak dalam sesuatu keputusan (Baumrind, 1971).

Secara umumnya, ibu bapa autoritarian ini mempunyai harapan yang tinggi terhadap anak-anak tetapi kurang responsif iaitu meletakkan jangkaan tinggi terhadap anak dengan mengawal, menghukum dan meletakkan peraturan yang rigid tanpa boleh disoal oleh anak-anak.

2.3.3 Gaya Permisif

Ibu bapa yang permisif dicirikan dengan mempunyai sikap responsif yang tinggi sebaliknya rendah permintaan dan kawalan. Sikap rendah permintaan ini menyebabkan ibu bapa kurang mengawal tingkahlaku anak dengan tidak meletakkan peraturan dan limitasi terhadap tindakan anak-anak. Iubapa menjadikan diri mereka sebagai sumber anak-anak untuk mendapatkan keperluan berbanding sebagai agen yang mencorakkan tingkahlaku anak (Baumrind, 1971).

Iubapa permisif gemar memberikan sebab terhadap peraturan yang dibincangkan bersama dengan anak namun tidak menghukum anak-anak terhadap ketidakpatuhan peraturan yang telah ditetapkan (Baumrind, 1971). Mereka tidak menunjukkan kemarahan sekiranya anak melakukan tingkahlaku negatif kerana tidak mahu mendapat penolakan daripada anak (Brook, 2001). Kanak-kanak yang mempunyai ibu bapa permisif ini kebiasaannya akan mengurus aktiviti mereka sendiri tanpa kawalan dan perhatian ibu bapa. Baumrind (1991) mengatakan ibu bapa permisif menggalakkan kawalan sendiri anak-anak dan sentiasa mengelakkan pertikaian antara anak dengan mereka.

Disebabkan sikap ibu bapa yang responsif ini, ibu bapa permisif terdorong menjadi mesra dan memberi sokongan terhadap keperluan dan keputusan anak-anak. Dalam erti kata lain, keperluan dan keputusan anak sentiasa dituruti. Ibu bapa permisif ini adalah lebih liberal dan memberi kuasa yang penuh kepada anak dalam membuat keputusan dan memberi sokongan dan galakan terhadap pilihan keperluan dan keinginan anak. Baumrind (1966, 1971) turut menyatakan bahawa ibu bapa permisif ini bersikap tidak menghukum, sentiasa menerima dan memberi dorongan terhadap keperluan, keinginan dan tindakan anak-anak.

Sifat ibu bapa ini sama ada mesra dan penyayang atau bersifat mengabaikan bergantung kepada sikap semulajadi ibu bapa (Akhtar, Malik, & Begeer, 2016). Dalam keadaan ini, anak-anak tiada kawalan peraturan dan memiliki ruang yang lebih bebas untuk melakukan sesuatu mengikut kehendak mereka.

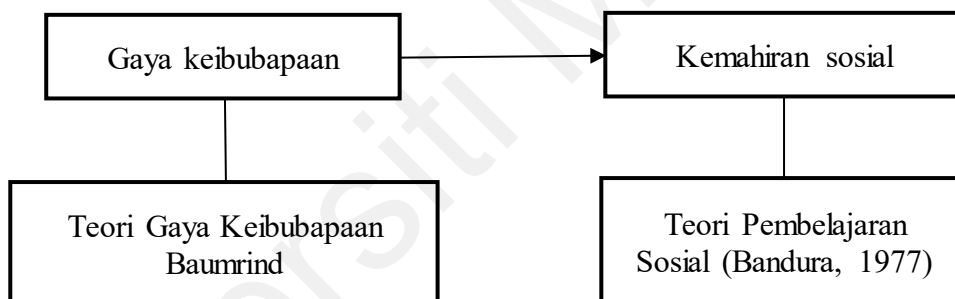
2.4 Kerangka Teoritikal Kajian

Dalam sesebuah kajian penyelidikan, teori atau model diperlukan sebagai panduan sepanjang kajian serta digunakan untuk meramal dan menerangkan persoalan kajian (Creswell, 2009).

Kajian ini akan menyelidik kemahiran sosial kanak-kanak yang merupakan salah satu elemen penting dalam perkembangan kanak-kanak. Teori Pembelajaran Sosial Bandura yang menyatakan bahawa manusia mempelajari tingkahlaku melalui peniruan tingkahlaku individu yang signifikan, menjadi asas kepada perkaitan kemahiran sosial dengan gaya keibubapaan. Ibu bapa merupakan individu signifikan dalam kehidupan kanak-kanak maka tingkahlaku mereka sentiasa dilihat dan diperhatikan oleh anak-anak seterusnya menyumbang kepada pembentukan tingkahlaku, karakter serta pelbagai aspek perkembangan anak (Alizadeh et al.,

2011; Baumrind, 1966, 1971; Darling & Steinberg, 1993; M. Rubin & Kelly, 2015; Topham et al., 2011) termasuklah kemahiran sosial.

Gaya keibubapaan dipilih dalam kajian ini kerana pengaruhnya yang besar dalam kehidupan anak-anak. Kajian sarjana-sarjana lepas banyak membuktikan hubungan dan kesan gaya keibubapaan dalam pelbagai aspek perkembangan kanak-kanak. Teori Gaya keibubapaan Baumrind menjadi dasar dalam kajian ini berdasarkan penggunaannya yang meluas dalam kajian berkaitan gaya keibubapaan terhadap kanak-kanak (Power, 2013). Rajah 2.1 menunjukkan kerangka teori kajian seperti berikut:



Rajah 2.1: Kerangka Teoritikal Kajian Gaya Keibubapaan dan Hubungannya dengan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak

2.5 Kemahiran Sosial dalam Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK)

Kualiti pendidikan di peringkat awal kanak-kanak memberi kesan perkembangan yang berpanjangan iaitu sehingga ke peringkat dewasa serta kesan positifnya dapat melahirkan modal insan yang boleh memacu dan menyuburkan ekonomi negara (Ting, 2018). Justeru, kerajaan melalui Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) sangat memberi perhatian akan kualiti pendidikan prasekolah. Pada tahun 2010, KPM telah mewajibkan pelaksanaan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) di

semua institusi pendidikan awal kanak-kanak bagi mengawal kualiti pendidikan kanak-kanak seawal umur 4 hingga 6 tahun. Pada tahun 2017, KSPK telah disemak semula dengan memasukkan beberapa elemen penting untuk menasaskan kualiti pendidikan Malaysia setanding di peringkat antarabangsa serta berjaya melahirkan individu yang memenuhi keperluan abad ke-21.

Dalam KSPK semakan 2017, telah dimasukkan secara eksplisit kemahiran abad ke-21. Antara matlamat kemahiran abad ke-21 ialah kanak-kanak prasekolah memiliki ciri-ciri seperti mahir berkomunikasi iaitu mereka boleh menyuarakan dan meluahkan fikiran, idea dan maklumat dengan yakin dan kreatif secara lisan dan bertulis, serta mahir kerja berpasukan iaitu mereka boleh bekerjasama secara berkesan dan harmoni dengan orang lain, menggalas tanggungjawab bersama serta menghormati dan menghargai sumbangan yang diberikan oleh setiap ahli pasukan, memiliki kemahiran interpersonal melalui aktiviti kolaboratif dan menjadikan mereka pemimpin dan ahli pasukan yang lebih baik (KSPK, 2017). Ciri-ciri yang menjadi hasrat kepada pelaksanaan KSPK ini meliputi pembinaan kemahiran sosial yang baik dalam kalangan kanak-kanak prasekolah.

Terdapat 6 tunjang yang menjadi asas kepada KSPK iaitu tunjang Komunikasi; Kerohanian, Sikap dan Nilai; Sains dan Teknologi; Kemanusiaan; Perkembangan Fizikal dan Estetika serta Keterampilan Diri. Antara keenam-enam tunjang ini, elemen kemahiran sosial diberi perhatian dalam tunjang keterampilan diri di mana fokus tunjang ini adalah untuk melahirkan kanak-kanak yang mempunyai konsep sendiri yang positif dan mampu mendepani cabaran dalam hidup. Aktiviti pembelajaran berteraskan tunjang ini melalui pelaksanaan rutin harian, interaksi, persekitaran kelas dan aktiviti PdP yang terancang atau spontan memberi peluang kepada kanak-kanak

untuk belajar mengenali diri, mengurus dan mengawal emosi serta tingkahlaku, menghormati emosi orang lain serta membina kemahiran sosial dan keyakinan. Di akhir pembelajaran pada elemen pembinaan kemahiran sosial, murid-murid boleh memahami keperluan, perasaan dan pandangan orang lain serta boleh menggunakan kemahiran sosial dalam hubungan dengan orang lain.

Bagi kanak-kanak berumur 4 dan 5 tahun dan ke atas, kedua-dua peringkat umur perlu mencapai kriteria pembelajaran dan pencapaian iaitu standard pembelajaran yang berbeza. Tahap prestasi kanak-kanak dalam menguasai kemahiran sosial ini adalah berdasarkan standard prestasi. Standard kandungan, standard pembelajaran serta standard prestasi untuk pembinaan kemahiran sosial dalam KSPK 2017 adalah seperti dalam Jadual 2.1.

Jadual 2.1

Standard Kandungan, Standard Pembelajaran dan Standard Prestasi bagi Elemen Membina Kemahiran Sosial

Standard Kandungan	Standard Pembelajaran		Standard Prestasi
	Umur 4 tahun dan ke atas	Umur 5 tahun dan ke atas	
KD 3.1: Memahami keperluan, perasaan dan pandangan orang lain	KD 3.1.1: Menunjukkan kepekaan terhadap keperluan orang lain dan bertindak sewajarnya KD 3.1.2: Menyatakan perasaan orang lain berdasarkan gerak laku yang ditunjukkannya	KD 3.1.3: Menunjukkan sikap menghormati perasaan dan pandangan orang lain	Tahap 1: Boleh memahami keperluan orang lain dengan bimbingan. Tahap 2: Boleh memahami perasaan orang lain berdasarkan gerak laku yang ditunjukkannya. Tahap 3: Boleh menghormati perasaan dan pandangan orang lain dalam pelbagai situasi.

Jadual 2.1 (sambungan)

Standard Kandungan	Standard Pembelajaran		Standard Prestasi
	Umur 4 tahun dan ke atas	Umur 5 tahun dan ke atas	
KD 3.2: Menggunakan kemahiran sosial dalam hubungan dengan orang lain	KD 3.2.1: Menghormati hak milik orang lain KD 3.2.2: Berkongsi alat dan bahan dengan orang lain semasa melaksanakan aktiviti KD 3.2.3: Menunjukkan kebolehan menyertai sesuatu permainan yang sedang berlangsung (<i>play entry</i>)	KD 3.2.4: Menyatakan persetujuan dan ketidakpuasan hati tentang sesuatu perkara dengan berhemah KD 3.2.5: Menyesuaikan diri dengan situasi tertentu untuk bersosialisasi. KD 3.2.6: Mengamalkan etika sosial dalam perhubungan	Tahap 1: Boleh menggunakan kemahiran sosial dengan bimbingan. Tahap 2: Boleh menyesuaikan diri dalam situasi tertentu. Tahap 3: Mengamalkan etika sosial dalam pelbagai situasi.

Sumber: Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (2017)

Selain itu, pelaksanaan konsep main bebas dan strategi belajar sambil bermain dalam pembelajaran bersepadu yang diperkenalkan KSPK 2017 merupakan salah satu langkah yang dapat memaksimumkan perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak. Aktiviti main bebas yang diberikan peruntukan masa sebanyak 20 minit satu sesi dan 3 kali seminggu, memberikan peluang kepada kanak-kanak prasekolah belajar berinteraksi dan berunding dengan berkesan, berkongsi dan bekerjasama dengan rakan sebaya, serta kemahiran menyelesaikan masalah. Aktiviti ini secara tidak langsung menyemai kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah.

Pembinaan kemahiran sosial dalam kalangan kanak-kanak prasekolah amat dititikberatkan dalam KSPK. Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP) dalam KSPK yang mengandungi standard kandungan, standard pembelajaran dan

standard prestasi memberi panduan kepada guru-guru prasekolah untuk menjalankan aktiviti PdP yang bersesuaian untuk memenuhi kriteria yang dijelaskan dalam DSKP. Pelaksanaan aktiviti PdP ini juga memerlukan kerjasama antara guru, pengurus, pengusaha dan juga sokongan ibubapa agar matlamat melahirkan kanak-kanak yang berkemahiran sosial dapat dicapai.

2.6 Kajian-kajian Kemahiran Sosial Kanak-kanak

Kajian tentang tahap kemahiran sosial kanak-kanak merupakan salah satu langkah awal untuk mengidentifikasi permasalahan dalam perkembangan kanak-kanak. Dapatan kajian Major, Seabra-Santos, & Albuquerque (2017) dan kajian O.Major, Seabra-Santos, & P.Martin (2015) mendapati kemahiran sosial kanak-kanak Portugis berada di tahap sederhana serta menunjukkan dimensi tahap kerjasama sosial yang paling rendah.

Kajian Holland & Merrell (1998) mendapati terdapat perbezaan kemahiran sosial yang signifikan antara kanak-kanak yang memiliki perkembangan yang lambat dengan kanak-kanak normal. Kanak-kanak yang mempunyai perkembangan yang lambat bukan sahaja mengalami masalah perkembangan kognitif tetapi juga mengalami permasalahan dalam perkembangan sosioemosi termasuklah kemahiran sosial (Holland & Merrell, 1998).

Kemahiran sosial dan masalah tingkahlaku saling berhubungkait. Beberapa kajian mendapati kanak-kanak yang mempunyai kemahiran sosial yang rendah menunjukkan masalah dalam tingkahlaku dan emosi (Hosokawa & Katsura, 2017a; Poulou, 2014). Sebagai contoh, kanak-kanak yang mengalami kekurangan dalam interaksi sosial, mereka lebih mudah mendapat penolakan rakan sebaya. Akibat daripada penolakan rakan sebaya, kanak-kanak ini akan memberi reaksi negatif seperti

bersikap marah dan bertingkaahlaku agresif sebagai reaksi daripada penolakan rakan-rakannya ataupun mengasingkan diri disebabkan kebimbangan dan rasa tidak selamat (Gomes & Pereira, 2014).

Dalam kajian Poulou (2014) ke atas 962 orang kanak-kanak sekolah rendah yang melihat kesan beberapa faktor (faktor kemahiran sosial, hubungan guru dan pelajar, serta suasana kelas) kepada masalah tingkaahlaku dan emosi, kajian beliau mendapati pengaruh kemahiran sosial adalah paling tinggi kepada masalah tingkaahlaku dan emosi kanak-kanak seperti agresif, hiperaktif, masalah dengan rakan sebaya dan masalah emosi. Dapatan yang sama turut diperoleh dalam kajian longitudinal oleh Hosokawa & Katsura (2017a) yang mendapati tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah menjangkakan masalah tingkaahlaku dalaman dan luaran kanak-kanak pada peringkat sekolah rendah. Dalam kajian longitudinal yang dijalankan oleh Howes (2000), masalah tingkaahlaku kanak-kanak ketika prasekolah menjangkakan tahap kemahiran sosial kanak-kanak ketika di peringkat sekolah rendah. Dapatan kajian-kajian yang dibincangkan di atas ini menunjukkan kemahiran sosial dan masalah tingkaahlaku adalah berkait rapat di mana tahap kemahiran sosial yang rendah berhubungkait dengan tahap masalah tingkaahlaku yang tinggi dalam kalangan kanak-kanak.

Selain itu, perkembangan kemahiran sosial didapati saling berhubungkait dengan perkembangan kognitif kerana kedua-dua perkembangan ini melibatkan pemprosesan maklumat dan saling mempengaruhi antara satu sama lain (Lemerise & Arsineo, 2000; Rosenblum & Lewis, 2003). Kepentingan perkembangan kemahiran sosial yang baik dapat dilihat dalam perkaitannya dengan perkembangan kognitif dan kesediaan ke sekolah. Kanak-kanak yang mempunyai tahap prososial yang tinggi

didapati mempunyai ketinggian tahap pengetahuan akademik, kemahiran *executive functioning* yang baik dan memiliki tahap penglibatan diri dalam kelas yang tinggi (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh, & Gest, 2009). Ini kerana, interaksi kanak-kanak yang baik dengan guru dan rakan sebaya, membina perasaan yang selesa ketika di sekolah seterusnya membina suasana pembelajaran yang baik.

Kajian Nix, Bierman, Domitrovich, & Gill (2013) turut mendapati tingkahlaku prososial (salah satu dimensi kemahiran sosial) dan emosi yang baik menjangkakan penglibatan sekolah (*school engagement*) kanak-kanak di prasekolah. Selain itu, dapatan kajian Ortiz, Clinton, & Schaefer (2015) turut mendapati kemahiran sosial kanak-kanak mempunyai hubungan positif dengan kesediaan ke sekolah. Kanak-kanak yang memiliki kemahiran sosial yang baik mempunyai hubungan yang baik dengan rakan sebaya dan guru (Howes, 2000). Hubungan yang baik antara murid dan guru meningkatkan motivasi akademik kanak-kanak (Adibah & Lim, 2014). Motivasi akademik ini menjadikan kanak-kanak bersemangat dan melibatkan diri dalam aktiviti dalam kelas dan meningkatkan perkembangan kognitif mereka.

Dalam beberapa kajian lain, faktor kognitif kanak-kanak pula didapati mempengaruhi kemahiran sosial kanak-kanak. Dalam kajian Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer, & Kayili, (2009) mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kemahiran sosial kanak-kanak bagi kanak-kanak yang impulsif dan kanak-kanak yang reflektif. Dapatan itu menunjukkan kanak-kanak yang reflektif lebih berkemahiran sosial berbanding kanak-kanak yang impulsif. Seterusnya, dalam kajian Peterson, Slaughter, Moore, & Wellman (2016), perkembangan Teori Minda (*Theory of Mind*) menjangkakan kemahiran sosial kanak-kanak tipikal dan kanak-kanak bermasalah pendengaran mengatasi faktor lain seperti umur, jantina dan kebolehan bahasa.

Kemahiran sosial kanak-kanak bukan sahaja disebabkan faktor diri mereka seperti faktor tingkahlaku dan kognitif tetapi juga melibatkan faktor luaran seperti hubungan emosi dan sosial ibubapa serta guru. Kajian Lyn, Turner-Musa, Morgan, & Belche (2014) yang mengkaji kesan latar belakang ibu kepada kanak-kanak mendapati tekanan ibu merupakan faktor peramal yang paling kuat terhadap kemahiran sosial dan tingkah laku kanak-kanak. Dalam kajian ini, mereka mencadangkan intervensi kemahiran sosial kanak-kanak perlu menitikberatkan dan memberi sokongan kepada kesihatan mental ibu. Selain itu, kajian Mashburn et al. (2008) turut mendapati sokongan emosi guru mempunyai hubungan positif dengan kemahiran sosial dan mempunyai hubungan negatif dengan masalah tingkahlaku kanak-kanak. Dapatan kajian-kajian ini menunjukkan bahawa emosi individu-individu signifikan tersebut mempengaruhi tingkahlaku mereka ketika berinteraksi secara aktif dengan kanak-kanak ini dan seterusnya memberi kesan kepada perkembangan sosioemosi kanak-kanak.

Oleh itu, dalam kajian Anderson, Trinh, Caldarella, Hansen, & Richardson (2018), mereka menggunakan beberapa langkah intervensi yang melibatkan guru dan ibubapa bagi mengatasi masalah defisiensi kemahiran sosial kanak-kanak antaranya penglibatan ibubapa, pengajaran kemahiran sosial oleh guru dalam kelas dan tempat permainan. Dalam kajian tersebut, ibubapa diberikan nota berkenaan pembelajaran kemahiran sosial yang dipelajari oleh kanak-kanak pada hari tersebut seterusnya mereka dikehendaki mengaplikasikannya di rumah.

Di Malaysia, kajian-kajian kemahiran sosial banyak tertumpu kepada golongan pelajar sekolah (Mahyuddin & Elias, 2010; Norlena & Mohd Taib, 2010) dan dewasa (Chin-siang Ang, 2016; Demir, Jaafar, Bilyk, & Mohd Ariff, 2012; Yahaya et al.,

2016) serta golongan kurang upaya (Salleh, Jelas, & Zainal, 2011) dan berbakat (*gifted*) (Ishak, Abidin, & Bakar, 2014). Kajian Ishak et al. (2014) ke atas remaja berbakat (*gifted*) mendapati tahap kemahiran sosial mereka berada pada tahap sederhana dan tinggi di mana dimensi tertinggi ialah kebolehan mempengaruhi orang lain dan dimensi terendah ialah kebolehan membina hubungan dengan orang lain.

Para mahasiswa universiti Malaysia didapati memiliki kurang kemahiran sosial pada dimensi kemahiran asertif dan komunikasi malah kurang dalam penglibatan masyarakat (Chin-siang Ang, 2016). Kajian merentas budaya mendapati tahap kemahiran sosial mahasiswa Malaysia adalah lebih rendah daripada mahasiswa Amerika (Demir et al., 2012). Kajian Yahaya et al., (2016) turut mendapati walaupun tahap penguasaan teknikal pekerja adalah baik, namun majikan menunjukkan keprihatinan mereka kepada kepada tahap kemahiran sosial pekerja seperti kemahiran memimpin, kerjasama dan kemahiran pengurusan kerja yang efektif di mana kemahiran-kemahiran yang dimiliki ini mampu membantu pekerja untuk mencapai objektif syarikat. Kajian-kajian ini menunjukkan penguasaan kemahiran sosial dalam kalangan pelajar dan mahasiswa Malaysia masih perlu ditingkatkan lagi terutamanya pada dimensi yang lemah.

Seperti yang dilaporkan di atas, kajian kemahiran sosial di Malaysia banyak tertumpu kepada golongan selain kanak-kanak. Kajian terhadap kanak-kanak dalam konteks perkembangan sosioemosi termasuklah kemahiran sosial lebih tertumpu kepada masalah tingkahlaku kanak-kanak seperti hiperaktif, agresif, antisosial dan sebagainya (Gomez & Suhaimi, 2013; Nellie, 2012; Othman, Ramlee, Ghazalan, Wei, & Shahidi, 2015). Selain itu, populasi dalam kajian-kajian ini merangkumi julat umur kanak-kanak yang lebih besar merangkumi peringkat awal, pertengahan dan akhir

kanak-kanak di mana kajian-kajian ini masih tidak memfokuskan kepada populasi awal kanak-kanak.

Dalam kajian Gomez & Suhaimi (2013) ke atas 1407 orang kanak-kanak berumur 5 hingga 13 tahun, dapatan kajian tersebut mendapati sekitar 5 peratus kanak-kanak Malaysia didapati berada pada tahap abnormal masalah tingkahlaku dan emosi manakala 10 peratus lagi didapati berada pada garis batas (*borderline*) tahap abnormal. Dapatan ini menunjukkan hampir 15 peratus kanak-kanak mengalami masalah tingkahlaku yang perlu diberi perhatian. Kajian ini turut mendapati masalah tingkahlaku kanak-kanak Malaysia lebih tinggi berbanding kanak-kanak daripada negara Barat. Masalah tingkahlaku dan emosi kanak-kanak terkesan daripada perubahan sosial dan urbanisasi yang drastik di Malaysia seperti penglibatan wanita dalam tenaga kerja, penurunan bilangan anak serta peningkatan kes perceraian (Idris, 2017). Laporan kajian tentang masalah tingkahlaku dalam kalangan kanak-kanak ini kemungkinan menjadi identifikasi kepada permasalahan dalam kemahiran sosial. Hal ini kerana, terdapat perkaitan antara masalah tingkahlaku dengan kemahiran sosial kanak-kanak.

Bagi mengatasi isu permasalahan perkembangan sosioemosi termasuklah kemahiran sosial, beberapa kajian intervensi dan modul sosioemosi dijalankan. Dalam kajian Othman et al. (2015) terhadap pelajar yang bermasalah emosi dan sosial, mereka melakukan intervensi menggunakan pendekatan kognitif-tingkahlaku dan kemahiran sosial serta mendapati intervensi ini memberi kesan positif dalam mengurangkan masalah emosi dan sosial pelajar tersebut. Zaharah Osman (2015) pula membina dan melaksanakan modul kompetensi sosioemosi kepada kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah. Modul ini didapati meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak secara

signifikan. Kajian tentang penggunaan pembelajaran berasaskan permainan (*game-based learning*) juga didapati meningkatkan dimensi kemahiran sosial iaitu dimensi prososial (Chung Chin & Zakaria, 2015).

Namun begitu, kajian-kajian dalam negara yang memberikan cadangan intervensi dan modul kompetensi untuk peningkatan kemahiran sosial ini dijalankan dalam kekurangan maklumat tentang tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah secara spesifik. Kekurangan maklumat tentang tahap kemahiran sosial ini kemungkinan menjejaskan kualiti intervensi dan modul yang dijalankan kerana dengan pengetahuan tentang maklumat tahap kemahiran sosial dan dimensi-dimensi kemahiran sosial yang bermasalah, maka, langkah intervensi dan modul lebih terfokus dan seterusnya memberi kesan yang lebih efektif.

Oleh itu, kajian ini akan mengenalpasti tahap kemahiran sosial kanak-kanak seterusnya maklumat ini boleh dijadikan rujukan kepada pelaksanaan intervensi dan modul tersebut. Daripada kajian literatur yang dibincangkan, tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah di Malaysia masih tidak jelas. Namun begitu, dapatan tentang tahap masalah tingkahlaku dan emosi kanak-kanak, tahap kemahiran sosial pelajar, mahasiswa dan pekerja kemungkinan memberi jangkakan kepada permasalahan dalam kemahiran sosial kanak-kanak pada peringkat awal kanak-kanak sepertimana dapatan kajian-kajian lepas yang mendapati masalah kemahiran sosial dan tingkahlaku pelajar dan dewasa mempunyai hubungan dengan masalah kemahiran sosial dan tingkahlaku ketika awal kanak-kanak.

2.7 Kajian-kajian Tahap Pengamalan Gaya keibubapaan

Gaya keibubapaan yang diamalkan dalam mendidik anak-anak adalah berbeza terutamanya dalam budaya dan kaum yang berbeza. Banyak kajian menunjukkan gaya

autoritatif adalah paling tinggi diamalkan berbanding gaya gaya permisif dan gaya autoritarian (Kern & Jonyniene, 2012; Pilarinos & Solomon, 2017; Mensah & Kuranchie, 2013). Kajian Kern & Jonyniene (2012) ke atas ibubapa Lithuanian dan kajian Rinaldi & Howe (2012) ke atas ibubapa Kanada mendapati gaya autoritatif paling tinggi diamalkan diikuti gaya permisif manakala gaya autoritarian adalah paling rendah diamalkan.

Kajian Pilarinos & Solomon (2017) ke atas ibubapa Kanada turut mendapati gaya autoritatif ibu dan bapa paling tinggi diamalkan terhadap kanak-kanak tujuh hingga 11 tahun. Dalam kajian ini, gaya permisif paling rendah diamalkan. Pola pengamalan gaya keibubapaan seperti dalam kajian Pilarinos & Solomon (2017) iaitu gaya autoritatif paling tinggi diamalkan diikuti gaya autoritarian dan gaya permisif paling rendah diamalkan juga ditunjukkan dalam kajian Mensah & Kuranchie (2013) di Ghana serta kajian Alizadeh, Abu Talib, Abdullah, & Mansor (2011) terhadap ibubapa Iran.

Kajian merentas budaya mendapati, ibu bapa Asia adalah lebih mengamalkan gaya autoritarian berbanding ibubapa Barat (Porter et al., 2005; Rao & Pearson, 2003; Winskel, Salehuddin, & Stanbury, 2013). Kajian mendapati gaya autoritarian lebih diamalkan oleh ibubapa China berbanding ibubapa Amerika (Porter et al., 2005) dan United Kingdom (Rao & Pearson, 2003) tetapi tidak terdapat perbezaan pengamalan gaya autoritatif di antara budaya-budaya yang dibandingkan tersebut.

Dapatan yang sama juga didapati dalam kajian Winskel, Salehuddin, & Stanbury (2013) yang menunjukkan bahawa ibubapa Malaysia didapati mengamalkan gaya autoritarian yang lebih tinggi berbanding ibubapa Australia tetapi tiada perbezaan pengamalan gaya autoritatif antara kedua-dua negara. Selain itu, kajian Mofrad & Uba

(2014) ke atas mahasiswa juga menunjukkan ibubapa paling ramai mengamalkan gaya autoritarian ke atas para mahasiswa daripada kaum Melayu, Cina dan India.

Pengamalan gaya keibubapaan autoritarian dalam kalangan masyarakat Asia khususnya Malaysia berhubungkait dengan budaya kolektif yang menjadi tunjang sosial dan kepercayaan kepada konsep *filial piety*. Budaya kolektif ini menghargai budaya tolong-menolong, kepatuhan dan kebergantungan antara satu sama lain manakala konsep *filial piety* ini mementingkan nilai menghormati dan prihatin kepada yang lebih tua dalam institusi kekeluargaan (Ho, 1994). Oleh itu, kebanyakan anak-anak di Malaysia menerima gaya keibubapaan autoritarian dan ianya normal. Namun begitu, akhir-akhir ini, pendedahan kepada budaya antarabangsa menyebabkan ibu bapa muda beralih dan mula mengamalkan gaya keibubapaan autoritatif yang banyak diamalkan dalam kalangan masyarakat Barat (Keshavarz & Baharudin, 2009).

Dalam membincangkan tentang gaya keibubapaan ibubapa, ibu dan bapa tidak semua mengamalkan gaya keibubapaan yang sama. Dalam beberapa kajian mendapati ibu lebih mengamalkan gaya autoritatif berbanding bapa (Pilarinos & Solomon, 2017; Rinaldi & Howe, 2012). Kajian di Malaysia juga mendapati ibu lebih mengamalkan gaya autoritatif berbanding bapa manakala tidak terdapat perbezaan gaya autoritarian diamalkan oleh kedua-dua ibu dan bapa (Lin & Lian, 2011). Kajian ke atas ibubapa China pula mendapati bapa mengamalkan gaya autoritarian dan gaya autoritatif yang lebih rendah berbanding ibu (Porter et al., 2005).

2.8 Kajian-kajian Kesan Gaya keibubapaan kepada Kemahiran Sosial Kanak-kanak

Kesan gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu dan bapa juga memberi pengaruh yang berbeza terhadap perkembangan kanak-kanak. Kewujudan kesan dan pengaruh

yang berbeza ini adalah kerana ibu dan bapa memainkan peranan dan tanggungjawab yang berbeza. Perbincangan dalam bahagian seterusnya akan membincangkan tentang kesan umum gaya keibubapaan ke atas perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak serta membincangkan secara ringkas kesan unik gaya keibubapaan ibu dan bapa.

2.8.1 Kajian Luar Negara

Dalam kajian Baumrind (1967, 1971), dapatan mendapati kanak-kanak prasekolah daripada ibu bapa autoritatif adalah lebih berkemahiran sosial seperti pandai bekerjasama dengan rakan sebaya dan orang dewasa dan boleh menyesuaikan diri berbanding kanak-kanak di bawah asuhan gaya keibubapaan yang lain. Kanak-kanak ini memiliki keyakinan diri yang tinggi dalam menguasai sesuatu tugas serta memiliki kawalan emosi yang tinggi yang memudahkan mereka menyesuaikan diri dengan persekitaran sosial (Kazemi, Solokian, Ashouri, & Marofi, 2012). Kanak-kanak ini juga menunjukkan beberapa elemen kemahiran sosial seperti lebih bertingklaku prososial, bekerjasama dan asertif (Hosokawa & Katsura, 2017b) serta empati terhadap orang lain berbanding kanak-kanak daripada gaya keibubapaan lain (Mensah & Kuranchie, 2013). Apabila kanak-kanak di bawah pengasuhan autoritatif ini meningkat dewasa, mereka menjadi individu yang mampu menyesuaikan diri dengan komuniti dan diterima oleh komuniti tersebut (Baumrind, 1967).

Dalam kajian Kol (2016) terhadap kanak-kanak lima dan enam tahun, kajian tersebut mendapati gaya autoritatif ibubapa menyumbang kepada kemahiran sosial kanak-kanak secara positif manakala gaya autoritarian dan permisif tidak menyumbang kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Kanak-kanak ini mempunyai kemahiran interpersonal yang tinggi, dapat mengawal kemarahan, mudah menyesuaikan diri, boleh menerima tekanan rakan sebaya dan mempunyai kawalan

kendiri yang tinggi. Namun begitu, dalam kajian tersebut, tiada hubungan positif yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritatif dengan kemahiran menyelesaikan tugas yang merupakan salah satu elemen kemahiran sosial.

Ibu bapa menjadi model cara berkomunikasi melalui teladan tingkahlaku yang baik dan memberi sokongan ketika kanak-kanak mengalami kesukaran untuk menyesuaikan diri (Baumrind, 2005). Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson (2007) mendapati ibu bapa adalah model terbaik dalam kemahiran kawalan sendiri dan penyesuaian diri dalam perhubungan dengan rakan sebaya. Walau bagaimanapun, beberapa kajian mendapati tiada hubungan antara perkembangan kanak-kanak dengan gaya autoritatif ibubapa. Kajian yang dijalankan oleh Rao & Pearson (2003) mendapati hubungan gaya autoritatif ibu bapa dengan perhubungan rakan sebaya dalam kalangan awal kanak-kanak adalah tidak signifikan. Rao & Pearson (2003) mendakwa bahawa ketika awal kanak-kanak, kanak-kanak memerlukan kawalan daripada ibubapa maka gaya autoritatif kurang efektif ketika awal kanak-kanak berbanding ketika pertengahan kanak-kanak dan remaja.

Berdasarkan kajian-kajian lepas ini, dapat disimpulkan bahawa gaya autoritatif ibubapa mempunyai hubungan positif dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Oleh itu, kajian ini menjangkakan bahawa gaya autoritatif berhubung dengan secara positif dengan tahap kemahiran sosial yang dipraktikkan oleh kanak-kanak merangkumi kerjasama sosial, interaksi sosial dan kebebasan sosial.

Selain itu, Baumrind (1967) mendapati kanak-kanak daripada ibu bapa autoritarian adalah tidak gembira dan mengasingkan diri, cemas dan merasakan tidak selamat dengan rakan sebaya serta bertindak ganas apabila marah atau tidak berpuas hati. Hasil kajian Morris et al., (2007) juga mendapati sikap ibu bapa yang kasar dan

meletakkan disiplin yang ketat iaitu salah satu dimensi gaya autoritarian memberi kesan kepada kawalan emosi yang rendah dalam kalangan kanak-kanak. Kanak-kanak yang mengalami kawalan emosi yang rendah ini didapati mengalami masalah dalam kemahiran sosial seperti sukar menyesuaikan diri di tadika dan terdorong memiliki masalah tingkahlaku (NICHD Early Child Care Research Network, 2004).

Kanak-kanak daripada ibubapa autoritarian juga didapati memiliki tahap kemahiran sosial yang rendah seperti kurang bertingkahlaku prososial dan menunjukkan defisiensi kemahiran sosial seperti bertingkahlaku antisosial (Mensah & Kuranchie, 2013). Sikap ibubapa yang mengenakan disiplin yang keras menyebabkan tingkahlaku antisosial kanak-kanak (Rao & Pearson, 2003). Keadaan ini dibuktikan lagi dalam kajian Rao & Pearson (2003) di mana gaya autoritarian ibubapa didapati mempunyai hubungan dengan penolakan daripada rakan sebaya dalam kalangan kanak-kanak. Kanak-kanak yang mendapat penolakan rakan sebaya akan bertindakbalas negatif samada bersikap agresif akibat penolakan rakan atau memilih untuk menyendiri iaitu antisosial.

Namun begitu, beberapa kajian terhadap budaya dan kaum berbeza mendapati hubungan yang berbeza. Kajian Kol (2016) mendapati hubungan gaya autoritarian ibubapa dengan kemahiran sosial kanak-kanak Turki adalah tidak signifikan walaupun terdapat hubungan negatif yang lemah. Dalam kajian Bartholomeu et al., (2016), dapatan kajian menunjukkan ibu bapa yang sering memberikan hukuman fizikal mengurangkan tingkahlaku asertif kanak-kanak (salah satu elemen kemahiran sosial) sebaliknya tingkahlaku asertif anak meningkat apabila ibubapa turut memberikan kawalan yang tinggi. Dapatan ini menunjukkan dalam suasana yang keras dan

tertekan, kawalan ibubapa yang tinggi berhubungan dengan tingkahlaku asertif kanak-kanak.

Ibu bapa yang tidak menerangkan sebab yang jelas terhadap sesuatu tingkahlaku, terlalu mengawal aktiviti kanak-kanak seperti memberi arahan yang berulang-kali, kasar dan memberi paksaan, memiliki kanak-kanak yang mempunyai masalah komunikasi dan keyakinan diri. Namun begitu, menurut Brook (2001), hukuman fizikal tidak memberi kesan negatif apabila hukuman tersebut tidak berat, penggunaan yang tidak kerap iaitu kurang daripada sekali untuk tempoh seminggu, apabila digunakan terhadap kanak-kanak dari umur 2 hingga 6 tahun atau tujuh hingga 12 tahun apabila mereka diterangkan akan sebab hukuman dikenakan.

Secara keseluruhannya, kebanyakan kajian mendapati gaya autoritarian memberi kesan negatif kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Kanak-kanak menunjukkan defisiensi kemahiran sosial seperti sukar menyesuaikan diri dalam persekitaran sosial, bersikap antisosial dan kurang asertif apabila di bawah didikan ibubapa yang autoritarian. Namun begitu, tidak semua kanak-kanak menerima kesan negatif daripada gaya autoritarian ibu bapa. Perbezaan dapatan ini berlaku dalam kajian kanak-kanak berlatarbelakangkan budaya dan kaum berbeza. Oleh itu, kajian ini akan melihat kesan gaya autoritarian terhadap tahap kemahiran sosial kanak-kanak di Malaysia yang mengamalkan budaya kolektif serta bagaimana gaya keibubapaan autoritarian menyumbang kepada tahap kemahiran sosial tersebut.

Kesan yang berbeza juga didapati apabila ibubapa mengamalkan gaya permisif. Kanak-kanak daripada ibu bapa yang permisif mempunyai kurang kawalan diri dan sikap berdikari yang kurang (Baumrind, 1967). Kanak-kanak ini kurang bertanggungjawab, kasar dengan rakan sebaya, bersikap suka melawan orang dewasa

dan tidak patuh arahan (Baumrind, 1971). Baumrind (1971) turut menyatakan sikap ibubapa permisif yang tidak mengendahkan dan tidak memberi respon terhadap tingkahlaku anak yang tidak baik menyebabkan kanak-kanak bersikap lebih resistif dengan kawalan orang dewasa. Malah, kanak-kanak dari ibubapa permisif juga lebih agresif apabila mereka tidak mampu mengawal emosi dan dalam keadaan marah (Braza et al., 2015). Pengkaji-pengkaji sebelum turut mendapati hubungan antara keibubapaan permisif dengan sikap agresif anak pada peringkat umur berbeza seperti peringkat prasekolah (Casas et al., 2006), pelajar sekolah rendah (Sandstrom, 2007) dan remaja (Steinberg & Blatt-Eisengart, 2006).

Namun begitu, kajian Kazemi et al. (2012) mendapati gaya keibubapaan permisif mempunyai hubungan dengan tahap penyesuaian diri anak. Kazemi et al. (2012) mendapati bahawa gaya keibubapaan permisif dan autoritatif menyumbang kepada penyesuaian diri anak remaja.

2.8.2 Kajian Dalam Negara

Banyak kajian mendapati terdapat kesan gaya keibubapaan terhadap perkembangan kanak-kanak namun begitu, kajian berkenaan kesan gaya keibubapaan terhadap kemahiran sosial kanak-kanak adalah terhad di Malaysia. Kajian-kajian tempatan kebanyakannya melihat kesan gaya keibubapaan terhadap tingkahlaku kanak-kanak dan tidak memfokuskan secara spesifik kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Oleh itu, dalam bahagian ini, pengkaji membuat tinjauan literatur kajian di Malaysia berkaitan gaya keibubapaan dan kesannya kepada perkembangan kanak-kanak secara umum.

Berdasarkan kajian merentas budaya yang dijalankan oleh Rumpf (2016), hasil kajian mendapati sikap ibu bapa Malaysia yang menerangkan sebab kesalahan sesuatu

tingkahlaku (induksi) tidak berkait dengan tingkahlaku agresif remaja sebaliknya sikap induksi ibu bapa Belanda sahaja yang menunjukkan hubungan negatif dengan tingkahlaku agresif. Dalam kajian di Singapura, dapatan kajian mendapati remaja Melayu daripada gaya keibubapaan ibu yang autoritarian memiliki kompetensi psikososial, tahap penyesuaian tingkahlaku dan pencapaian akademik yang lebih tinggi berbanding remaja Melayu daripada ibu yang autoritatif (Ang, 2006). Dalam kajian tersebut, pengkaji turut mendapati gaya keibubapaan bapa Melayu mempunyai hubungan yang signifikan dengan sikap berdikari anak manakala gaya keibubapaan ibu Melayu mempunyai hubungan signifikan dengan tingkahlaku remaja di sekolah. Selain itu, kajian gaya keibubapaan terhadap kemahiran sosial mahasiswa mendapati terdapat pengaruh positif antara dimensi responsif ibubapa dengan kemahiran sosial mahasiswa (Mofrad & Uba, 2014).

Dalam menghuraikan perbezaan kesan gaya keibubapaan terhadap perkembangan anak di dalam budaya Barat dan Timur, Chao (1994) memperkenalkan konsep latihan yang turut melibatkan kawalan ibu bapa serta tahap interaksi ibubapa-anak, sokongan dan keprihatinan yang tinggi terhadap anak. Latihan ini melibatkan kepatuhan, disiplin diri dan keperluan untuk mendapatkan pencapaian yang baik di sekolah. Konsep latihan menjadikan gaya keibubapaan autoritarian diterima oleh masyarakat Asia dan memberikan kesan positif terhadap perkembangan anak-anak.

2.8.3 Kajian Perbezaan Kesan Gaya Keibubapaan Ibu dan Kesan Gaya Keibubapaan Bapa kepada Perkembangan Kanak-kanak

Kebanyakan kajian melihat kesan gaya keibubapaan terhadap perkembangan anak-anak dengan menggabungkan keibubapaan ibu dan bapa. Kajian-kajian yang melihat kesan gaya keibubapaan ibu dan bapa secara unik terhadap perkembangan anak-anak termasuklah perkembangan kemahiran sosial adalah agak kurang. Pada

tahun-tahun terakhir ini, kajian yang melihat kesan gaya keibubapaan antara ibu dan bapa secara unik mendapat perhatian daripada pengkaji-pengkaji dalam bidang keibubapaan namun dapatan kajian masih dibincangkan secara terhad.

Dalam beberapa kajian, dapatan mendapati gaya keibubapaan autoritatif bapa lebih memberi kesan kepada kemahiran sosial kanak-kanak berbanding gaya autoritatif ibu. Kajian Roopnarine, Krishnakumar, Metindogan, & Evans (2006) ke atas imigran Caribbean, gaya autoritatif ibu tidak meramalkan kemahiran sosial kanak-kanak sebaliknya gaya autoritatif bapa sahaja yang menunjukkan hubungan positif dengan tingkahlaku sosial anak. Dapatan yang sama juga didapati dalam kajian Rinaldi & Howe (2012) di mana gaya autoritatif bapa sahaja yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap tingkahlaku adaptif kanak-kanak prasekolah. Kajian ini juga mendapati gaya permisif ibu dan gaya autoritarian bapa mempengaruhi secara unik dan signifikan terhadap masalah tingkahlaku luaran kanak-kanak.

Kajian Talib, Mohamad, & Mamat (2011) mendapati gaya autoritarian bapa memberi kesan lebih tinggi terhadap masalah tingkahlaku kanak-kanak berbanding gaya autoritarian ibu. Namun, dapatan kajian lain pula mendapati gaya autoritarian ibu sahaja berhubungan secara positif dengan masalah luaran dan dalaman tingkahlaku kanak-kanak lelaki dan perempuan manakala gaya permisif ibu dan bapa pula berhubungkait dengan tingkahlaku agresif kanak-kanak perempuan (Braza et al., 2015). Kajian Porter et al. (2005) pula mendapati kedua-dua gaya autoritarian ibu dan autoritarian bapa berhubungan dengan kebolehan bersosial yang rendah di kalangan kanak-kanak prasekolah perempuan. Kajian Uji et al., (2014) turut mendapati gaya permisif bapa sahaja yang mempengaruhi peningkatan masalah mental sebaliknya gaya permisif ibu tidak mempunyai pengaruh yang signifikan.

Secara keseluruhannya, kesan gaya keibubapaan ibu dan bapa terhadap perkembangan anak-anak masih menunjukkan kesan yang tidak konsisten antara ibu dan bapa. Namun kesannya masih konsisten dengan kajian gaya keibubapaan umum (menggabungkan gaya keibubapaan ibu dan bapa) di mana gaya autoritatif memberi kesan positif manakala gaya autoritarian dan permisif memberi kesan negatif terhadap perkembangan anak-anak.

2.9 Kajian Kesan Tahap Sosioekonomi kepada Kemahiran Sosial Awal Kanak-kanak

Kajian-kajian mendapati status sosioekonomi memberi kesan kepada perkembangan awal kanak-kanak (Hosokawa & Katsura, 2017a; Santiago et al., 2011). Contohnya, kajian Hosokawa & Katsura (2017a) melaporkan status sosioekonomi ibu bapa mempunyai hubungan yang signifikan dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Kajian itu mendapati kanak-kanak berlatarbelakangkan sosioekonomi rendah memiliki kemahiran sosial yang rendah dan memiliki masalah tingkahlaku tinggi sebaliknya kanak-kanak dari keluarga berstatus sosioekonomi tinggi memiliki kemahiran sosial yang tinggi dan kurang mempunyai masalah tingkahlaku. Kajian tersebut juga mendapati tahap pendidikan bapa adalah faktor peramal yang signifikan kepada kemahiran sosial manakala tahap pendidikan ibu tidak menyumbang secara signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Tahap pendidikan ibu menyumbang secara signifikan kepada kerendahan tahap masalah tingkahlaku dalam dan luaran kanak-kanak. Kebanyakan kanak-kanak yang datang dari keluarga status sosial atasan dan menengah lebih mudah menyesuaikan diri di sekolah kerana nilai-nilai yang terdapat di sekolah mungkin banyak persamaannya dengan nilai-nilai pendidikan di rumah (Johari & Nazri, 2007).

Bagi keluarga yang tahap sosioekonominya rendah, tempat tinggal dan sekolah di kawasan berpendapatan rendah dan miskin terdedah kepada kadar jenayah yang tinggi (Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994) dan keadaan ini turut mempengaruhi kemahiran sosial kanak-kanak di sekitar kawasan tersebut (Kalff et al., 2001; Santiago et al., 2011). Selain itu, tekanan hidup yang dihadapi akibat kemiskinan memberi kesan kepada masalah tingkahlaku anak (Kohen, Brooks-gunn, Leventhal, & Hertzman, 2002; Kiernan & Mensah, 2009) yang mana masalah tingkahlaku ini berhubungkait dengan masalah kemahiran sosial. Iubapa miskin juga didapati kurang mengawal tingkahlaku anak akibat kesibukan dan keletihan mereka mencari rezeki (Talib, Mamat, & Ibrahim, 2017).

Dalam kajian Brophy-herb et al.(2007), dapatan menunjukkan bahawa tahap sosioekonomi menjangkakan kemahiran sosial anak mereka. Keluarga yang sumber ekonomi yang stabil mungkin mengalami kurang tekanan dan mempunyai kelebihan untuk memenuhi keperluan anak. Bagi ibubapa yang kurang berada, tekanan yang dihadapi oleh ibubapa akibat ketidakstabilan ekonomi menyumbang kepada kerendahan tahap kemahiran sosial kanak-kanak (Carapito et al., 2018). Selain itu, ibu bapa berpendidikan dan berpendapatan tinggi lebih mengamalkan gaya autoritatif (M. Rubin & Kelly, 2015) yang mana gaya ini membantu dalam perkembangan kemahiran sosial yang baik (Baumrind 1967, 1971; Hosokawa & Katsura, 2017b; Kazemi et al., 2012; M. Rubin & Kelly, 2015). Iubapa dari tahap sosioekonomi rendah pula lebih mengamalkan gaya autoritarian (M. Rubin & Kelly, 2015) di mana sikap yang kasar dan keras dalam berinteraksi dengan anak-anak akan memberi kesan negatif kepada kemahiran sosial mereka

Dapatan kajian M. Rubin & Kelly (2015) melaporkan perkaitan antara status sosioekonomi dengan gaya keibubapaan dan kemahiran sosial anak. Kajian tersebut mendapati semakin tinggi status sosioekonomi keluarga, semakin tinggi amalan keibubapaan autoritatif dan rendah amalan keibubapaan autoritarian; semakin tinggi tahap persahabatan dan integrasi sosial seterusnya semakin baik kesejahteraan diri dan kesihatan mental. Dalam kajian Jafari et al. (2016) di Malaysia, pendapatan keluarga didapati menjadi faktor moderator kepada hubungan antara keibubapaan dengan perkembangan anak-anak.

Namun begitu, beberapa kajian mendapati tidak terdapat kesan sosioekonomi terhadap kemahiran sosial kanak-kanak (Barbarin & Jean-Baptiste, 2013; Li et al., 2016). Dalam kajian Barbarin & Jean-Baptiste (2013) ke atas kanak-kanak prasekolah Amerika berumur 4 tahun, kesan tahap sosioekonomi hanya didapati pada kemahiran akademik (pengenalan huruf dan matematik) tetapi tiada kesan signifikan terhadap kemahiran sosial. Kajian Li et al. (2016) ke atas 836 kanak-kanak prasekolah di Beijing, China pula mendapati tahap sosioekonomi tidak mempengaruhi kemahiran sosial kanak-kanak tetapi hanya mempengaruhi kemahiran akademik kanak-kanak. Berdasarkan dapatan kajian lepas ini, didapati kesan tahap sosioekonomi terhadap kemahiran sosial kanak-kanak masih tidak konsisten dan menunjukkan dapatan yang berbeza.

Dapatan-dapatan kajian di atas memberikan input bahawa status sosioekonomi turut memberi kesan kepada perkembangan sosial kanak-kanak khususnya kemahiran sosial. Dalam kajian yang akan dijalankan ini, pengkaji akan melihat perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan status sosioekonomi keluarga dari aspek tahap pendidikan dan pendapatan ibu bapa.

2.10 Rumusan

Bab ini membincangkan tentang teori pembelajaran sosial dan gaya keibubapaan serta ulasan kajian lepas dalam dan luar negara berkaitan kemahiran sosial kanak-kanak dan gaya keibubapaan. Kajian lepas berkaitan hubungan antara gaya keibubapaan dan kemahiran sosial di Malaysia amat terhad. Melihat kepada keperluan dan kepentingan kemahiran sosial di peringkat kanak-kanak yang mempengaruhi kehidupan mereka dewasa kelak, menjadi satu keperluan untuk kajian ini dijalankan.

Bab seterusnya akan membincangkan tentang kaedah penyelidikan meliputi perbincangan terperinci tentang reka bentuk kajian, lokasi, kaedah persampelan, kesahan dan kebolehpercayaan instrumen kajian serta prosedur pengumpulan dan penganalisan data.

BAB 3

METODOLOGI

3.1 Pengenalan

Bab ini akan membincangkan secara terperinci berkenaan kaedah penyelidikan yang dijalankan untuk mengkaji hubungan antara gaya keibubapaan dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Perbincangan dalam bab ini meliputi reka bentuk kajian, lokasi dan sampel kajian yang dipilih, kaedah persampelan yang digunakan, kesahan dan kebolehpercayaan instrumen, kajian rintis, prosedur pengumpulan dan penganalisan data.

3.2 Reka Bentuk Kajian

Reka bentuk kajian ini adalah kajian korelasi menggunakan pendekatan kaedah tinjauan semasa atau keratan lintang (*cross-sectional survey*) yang menggunakan soal selidik. Reka bentuk kajian ialah cara sesuatu kajian dikendalikan serta prosedur dan teknik yang digunakan untuk menjawab soalan kajian (Creswell, 2009). Menurut Creswell (2014), kajian korelasi digunakan untuk melihat hubungkait antara dua pembolehubah.

Reka bentuk kajian korelasi ini dipilih untuk melihat hubungan gaya keibubapaan dengan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah di Malaysia. Pengetahuan tentang hubungan gaya keibubapaan dengan kemahiran sosial ini dapat memberi pendedahan dan maklumat kepada pihak yang berautoriti dalam usaha meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak di mana kemahiran ini merupakan salah satu kemahiran yang sangat penting dalam menyediakan individu menghadapi kehidupan abad ke-21. Disebabkan maklumat berkenaan kemahiran sosial kanak-kanak di Malaysia serta hubungannya dengan gaya keibubapaan adalah terhad, maka kajian korelasi ini akan dijalankan untuk memperoleh maklumat tersebut.

Dalam kajian ini, soal selidik telah ditadbir kepada sampel ibu bapa melalui kanak-kanak prasekolah sekitar Hulu Langat bagi memerihalkan jenis gaya keibubapaan dan tahap kemahiran sosial kanak-kanak bagi populasi sekitar tersebut. Seterusnya, statistik digunakan dalam kajian korelasi bagi memerihalkan dan mengukur darjah perkaitan antara kemahiran sosial kanak-kanak dengan gaya keibubapaan.

3.3 Lokasi Kajian

Kajian ini dijalankan di beberapa prasekolah KPM di daerah Hulu Langat, Selangor. Negeri Selangor adalah negeri yang sangat pesat membangun serta mencatat kadar migran yang paling tinggi (Jabatan Perangkaan Malaysia, 2016). Menurut Laporan Penyiasatan Migrasi Malaysia pada tahun 2016 oleh Jabatan Perangkaan Malaysia, negeri Selangor menjadi negeri penerima migran paling tinggi dengan jumlah 19.4 ribu migran. Kadar migrasi yang tinggi ini meningkatkan kepadatan penduduk, meningkatkan tekanan persekitaran, persaingan kerja, kesesakan penempatan serta jenayah (Nyompa, Alit, Jali, & Rostam, 2012) serta memberi kesan kepada institusi kekeluargaan. Oleh itu, negeri Selangor merupakan negeri yang sesuai untuk dijalankan kajian atas sebab-sebab perubahan tersebut.

Disebabkan kajian ini juga melihat kesan tahap sosioekonomi terhadap kemahiran sosial kanak-kanak, maka kajian ini perlu mengumpulkan sampel daripada kepelbagaian tahap sosioekonomi merangkumi taraf pendidikan dan pendapatan ibu bapa. Daerah Hulu Langat dijadikan tumpuan lokasi kajian berbanding daerah lain dalam negeri Selangor adalah kerana daerah ini terdiri daripada komposisi kawasan bandar dan luar bandar di mana kebanyakan penduduk bandar memiliki taraf sosioekonomi yang tinggi dan penduduk luar bandar memiliki taraf ekonomi yang lebih rendah (Jabatan Perangkaan Malaysia, 2017). Dengan

mempertimbangkan kawasan yang mempunyai kepelbagaian tahap sosioekonomi, pengkaji mensasarkan sampel yang dipilih akan mempunyai taburan tahap sosioekonomi yang normal.

Pada tahun 2018, prasekolah di Hulu Langat terdiri daripada lima zon di bawah Pejabat Pendidikan Daerah Hulu Langat. Zon-zon tersebut ialah Hulu Langat, Semenyih, Ampang, Bangi dan Cheras dengan jumlah prasekolah ialah 66 buah kelas yang terdiri daripada 38 buah prasekolah di kawasan bandar dan 28 buah prasekolah di luar bandar.

3.4 Persampelan

Populasi kajian ini terdiri daripada murid prasekolah di Daerah Hulu Langat, Selangor. Murid-murid prasekolah dipilih kerana sampel merupakan kategori yang mewakili populasi awal kanak-kanak iaitu antara umur bayi hingga lapan tahun. Selain itu, murid prasekolah dipilih kerana mudah dicapai memandangkan sampel tersebut berada dalam satu institusi pendidikan yang sama iaitu Kementerian Pendidikan Malaysia.

Berdasarkan statistik di Jabatan Pendidikan Selangor, jumlah populasi murid prasekolah di Daerah Hulu Langat pada tahun 2018 ialah seramai 2 650 orang; 1 388 orang murid lelaki dan 1 262 orang murid perempuan; serta terdiri daripada 1825 murid dari prasekolah kawasan bandar dan 825 orang murid dari prasekolah kawasan luar bandar.

Saiz sampel dikira berdasarkan persamaan berikut (Krejcie & Morgan, 1970):

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

di mana:

s = saiz sampel

X^2 = nilai daripada jadual chi-square untuk 1 darjah kebebasan (*1 degree of freedom*) pada aras keyakinan yang diinginkan (3.841).

N = saiz populasi

P = nisbah populasi (diandaikan nilai 0.5)

d = darjah ketepatan dalam nisbah (0.5)

Dalam kajian ini, pengkaji merujuk kepada jadual saiz sampel daripada Krejcie & Morgan (1970). Berdasarkan jadual tersebut, jumlah sampel minima yang disarankan ialah 338 orang.

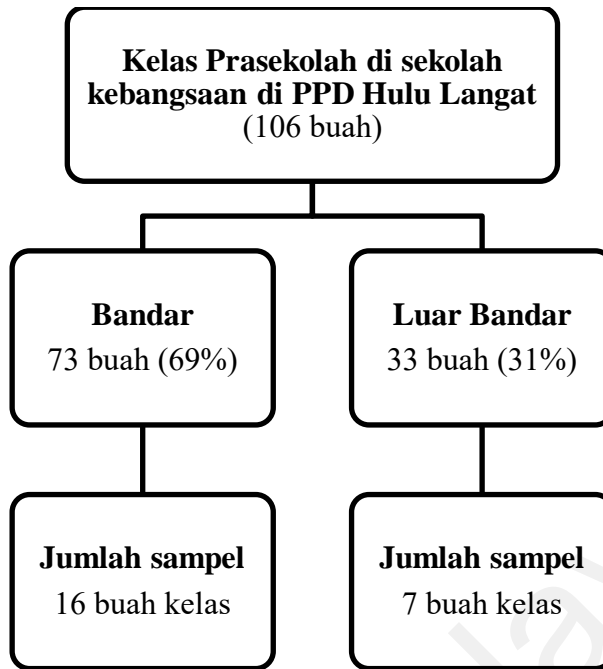
Beberapa kajian yang mentadbir soal selidik kepada ibubapa kanak-kanak melaporkan bahawa kadar maklumbalas soal selidik oleh ibubapa kanak-kanak ialah sekitar 60% (Schilpzand, Sciberras, Efron, Anderson, & Nicholson, 2015; Yunus & Dahlan, 2013). Oleh itu, dalam kajian ini, pengkaji menjangkakan kadar maklumbalas yang sama dalam soal selidik yang ditadbir. Berdasarkan maklumat ini, pengkaji telah memilih 575 orang murid prasekolah dan pasangan ibubapa secara persampelan rawak berstrata. Saiz sampel kajian ini adalah melebihi daripada jumlah minima bagi membantu pengkaji memperoleh data yang cukup sekiranya berlaku masalah pada soal selidik seperti soal selidik tidak dijawab dengan lengkap atau tidak dikembalikan.

Kaedah persampelan rawak berstrata berkadar dipilih dalam pemilihan prasekolah di sekolah kebangsaan kerana Daerah Hulu Langat adalah daerah yang luas serta terdiri daripada kawasan bandar dan luar bandar. Bagi mendapatkan jumlah sampel yang seimbang antara kawasan bandar dan kawasan luar bandar, pada

peringkat pertama, sampel dibahagikan berdasarkan lokasi kajian. Pembahagian berdasarkan jenis lokasi ini dilakukan bagi mendapatkan sampel kajian dari latar belakang sosioekonomi yang pelbagai (taraf pendidikan dan pendapatan) di mana kebanyakan penduduk bandar memiliki taraf sosioekonomi yang tinggi dan penduduk luar bandar memiliki taraf ekonomi yang lebih rendah (Jabatan Perangkaan Malaysia, 2017). Seterusnya, pemilihan prasekolah dibuat secara rawak mudah daripada kelompok tersebut.

Populasi kelas prasekolah di daerah Hulu Langat ialah sebanyak 106 buah kelas yang terdiri daripada 73 buah (69%) kelas di kawasan bandar dan 33 buah (31%) kelas di kawasan luar bandar. Kebanyakan kelas terdiri daripada 25 orang murid. Oleh itu, jumlah sampel kelas yang perlu dipilih bagi mencukupkan jumlah 575 orang kanak-kanak ialah sebanyak 23 kelas. Berdasarkan persampelan rawak berstrata berkadar, lapisan sampel perlu berkadar dengan sampel rawak dalam populasi. Oleh itu, jumlah sampel kelas yang dipilih secara rawak mudah di kawasan bandar ialah 16 buah kelas dan sampel kelas di kawasan luar bandar ialah 7 buah kelas.

Rajah 3.1 menunjukkan carta persampelan berstrata yang dilakukan di dalam kajian ini.



Rajah 3.1: Carta persampelan berstrata berkadar

3.5 Instrumen

Kajian ini melibatkan ibubapa murid-murid prasekolah KPM. Satu set soal selidik digunakan untuk menjawab soalan kajian. Soal selidik ini terbahagi kepada tiga bahagian iaitu:

i. Bahagian A

Bahagian ini mengandungi maklumat diri murid seperti umur, tarikh lahir, jantina, dan bangsa. Bahagian ini juga mengandungi maklumat diri ibu bapa seperti umur, pekerjaan, tahap pendidikan tertinggi, bilangan anak serta pendapatan bulanan.

ii. Bahagian B

Bahagian ini mengandungi soal selidik gaya keibubapaan yang diterjemahkan dan diadaptasi oleh Nellie (2012) daripada Soal Selidik *Parenting Styles Dimension Questionnaire (PSDQ)* (Robinson et al., 2001). Soal selidik ini telah melalui proses penterjemahan menggunakan kaedah *back-translation* iaitu instrumen asal yang ditulis

dalam Bahasa Inggeris diterjemahkan kepada Bahasa Malaysia serta kemudiannya disemak dari segi tatabahasa, ketepatan terjemahan dan laras bahasa yang mudah difahami. Selepas itu, soal selidik ini diterjemahkan semula ke bahasa asal untuk memastikan keselarasan dengan versi asalnya seperti yang disarankan oleh Brislin (1986). Proses penterjemahan dan semakan soal selidik ini telah dilakukan oleh pensyarah yang mahir dalam kedua-dua bahasa dan mempunyai latar belakang pendidikan sains sosial (Nellie, 2012).

Soal selidik ini mengandungi tiga dimensi berdasarkan jenis gaya keibubapaan iaitu gaya autoritatif, autoritarian dan permisif serta mengandungi 32 soalan yang menggunakan skala Likert lima mata seperti berikut: (1) Tidak pernah, (2) Jarang, (3) Kadang-kadang, (4) Kerap kali, dan (5) Selalu. Markat bagi setiap dimensi gaya keibubapaan (autoritatif, autoritarian dan permisif) diperolehi secara berasingan. Semakin tinggi purata skor menunjukkan semakin tinggi tahap pengamalan gaya keibubapaan bagi dimensi tersebut. Untuk setiap ibubapa, setiap skor pada setiap jenis gaya keibubapaan dijumlahkan dan dipuratakan. Untuk setiap jenis gaya keibubapaan, jumlah minimum bagi skor min ialah 1 dan jumlah maksimum bagi skor min ialah 5. Senarai dan contoh item bagi setiap dimensi gaya keibubapaan ditunjukkan dalam Jadual 3.1.

Jadual 3.1

Nombor dan Contoh Senarai Item Berdasarkan Dimensi Gaya Keibubapaan

Gaya keibubapaan	Nombor item	Contoh item
Autoritatif	1, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 18, 21, 22, 25, 27, 29 dan 31	Saya responsif (menunjukkan respon) pada perasaan dan kemahuan anak saya. Saya mengambil kira keinginan anak saya sebelum menyuruh anak saya melakukan sesuatu.

Sambungan Jadual 3.1

Gaya keibubapaan	Nombor item	Contoh item
Autoritarian	2, 4, 6, 10, 13, 16, 19, 23, 26, 28, 30 dan 32	Saya menggalakkan anak saya untuk meluahkan masalah yang dihadapinya. Saya menggunakan hukuman secara fizikal (contoh: memukul) sebagai cara untuk mendisiplinkan anak. Saya memukul/menampar anak saya apabila anak saya tidak mengikut perintah. Saya menghukum anak dengan mengambil hak keistimewaan yang telah saya berikan kepadanya tanpa sebarang penjelasan.
Permisif	8, 15, 17, 20 dan 24	Saya berasa susah untuk mendisiplinkan anak saya. Saya lebih kerap mengugut anak saya dengan hukuman daripada benar-benar melakukannya. Saya memberitahu anak saya mengenai hukuman yang harus diterima tetapi saya tidak melakukannya.

iii. Bahagian C

Bahagian ini mengandungi soal selidik kemahiran sosial daripada Merrell (1994) iaitu Soal Selidik *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS). PKBS ini kerap digunakan dalam kajian untuk mengukur kemahiran sosial dan tingkahlaku kanak-kanak. Dalam kajian ini, pengkaji hanya menggunakan soal selidik kemahiran sosial yang mengukur kedua-dua bentuk hubungan kanak-kanak dengan rakan sebaya dan orang dewasa. Soal selidik ini telah diterjemahkan dan diulang terjemah oleh dua orang pakar penterjemah dalam kajian yang dijalankan oleh Zaharah Osman (2015). Dalam dimensi kemahiran sosial, terdapat 34 item merangkumi 3 dimensi iaitu Kerjasama Sosial, Interaksi Sosial dan Kebebasan Sosial. Kesemua item menggunakan

Skala Likert 4 mata iaitu (0) Tidak Pernah, (1) Jarang, (2) Kadang-kadang dan (3) Selalu.

Subskala Kerjasama Sosial terdiri daripada 12 item yang mengukur kemampuan kanak-kanak untuk mengikut arahan orang dewasa, mempunyai kawalan sendiri dan kerjasama dengan rakan sebaya. Subskala Interaksi Sosial pula mengandungi 11 item yang mengukur kemampuan kanak-kanak untuk membina dan mengekalkan persahabatan dan penerimaan rakan sebaya. Subskala Kebebasan Sosial terdiri daripada 11 item yang mengukur kebebasan sosial dalam kalangan rakan sebaya antaranya menunjukkan keyakinan diri dan sikap asertif dengan rakan sebaya serta mampu untuk berpisah daripada penjaga/ibu bapa. Senarai nombor dan contoh item dalam instrumen ini ditunjukkan dalam Jadual 3.2.

Jadual 3.2

Senarai Item-Item Mengukur Kemahiran Sosial

Subskala	Nombor item	Contoh item
Kerjasama Sosial	2, 7, 10, 12, 16, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 32	Bekerjasama. Mengikut arahan orang dewasa. Menunjukkan kawalan diri.
Interaksi Sosial	5, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 27, 33, 34	Cuba memahami tingkah laku kanak-kanak lain (“kenapa awak menangis?”). Terlibat dalam kelas atau perbincangan keluarga. Meminta bantuan orang dewasa apabila diperlukan.
Kebebasan Sosial	1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 18, 26, 31	Bekerja atau bermain sendiri. Senyum dan ketawa dengan kanak-kanak lain. Bermain dengan beberapa kanak-kanak yang berlainan.

Untuk setiap kanak-kanak, skor pada kemahiran sosial serta setiap dimensinya dijumlahkan. Seterusnya, setiap jumlah skor tersebut diklasifikasikan mengikut tahap

kefungsian (*functional level*) yang dicadangkan oleh Merrell (1994) seperti dalam Jadual 3.3 berikut:

Jadual 3.3

Tahap kefungsian Skala Kemahiran Sosial PKBS (Merrell, 1994)

Tahap kefungsian/ <i>functional level</i>	Julat Skor Total Kemahiran Sosial	Julat skor dimensi		
		Kerjasama sosial	Interaksi sosial	Kebebasan sosial
Tinggi	95-102	35-36	31-33	32-33
Sederhana	76-94	25-34	23-30	26-31
Defisit sederhana	59-75	20-24	15-22	20-25
Defisit signifikan	0-58	0-19	0-14	0-19

Sumber : Merrell (1994)

Berdasarkan Merrell (1994), tahap kefungsian yang tinggi menunjukkan kanak-kanak yang berada pada tahap ini memiliki kemahiran sosial yang cemerlang dan terdorong untuk lebih disukai oleh kedua-dua rakan sebaya dan orang dewasa. Tahap sederhana pula menunjukkan tahap kemahiran sosial kanak-kanak yang berada pada tahap ini adalah seperti kanak-kanak normal di mana mereka memiliki kemahiran sosial yang mencukupi dan menggunakan kemahiran tersebut dalam kebanyakan situasi sosial namun kadangkala mengalami sedikit masalah penyesuaian rakan sebaya. Tahap defisit sederhana menunjukkan kanak-kanak ini memiliki kemahiran sosial yang sedikit rendah berbanding kanak-kanak normal. Kanak-kanak yang memiliki tahap kemahiran sosial pada tahap defisiensi sederhana ini merupakan sampel yang sesuai untuk dinilai dan berkemungkinan mendapat kesan yang baik daripada intervensi kemahiran sosial yang dijalankan.

Tahap defisit yang signifikan menunjukkan kanak-kanak ini memiliki defisiensi kemahiran sosial dan bermasalah dalam hubungan rakan sebaya yang dikategorikan sebagai kronik terutamanya apabila jumlah skor keseluruhan kemahiran

sosial atau salah satu dimensi kemahiran sosial berada pada tahap ini. Kanak-kanak ini memerlukan intervensi kemahiran sosial yang intensif terutamanya pada dimensi yang bermasalah. Mereka memerlukan kawalan yang teliti dan dibantu dalam interaksi rakan sebaya dalam usaha untuk membantu mereka membina persahabatan dan mengelakkan daripada penolakan rakan sebaya.

3.6 Kesahan dan Kebolehpercayaan

Setiap instrumen perlu mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang baik sebelum digunakan dalam kajian yang sebenar. Instrumen yang mempunyai tahap kesahan yang tinggi bermaksud instrumen tersebut benar-benar mengukur pemboleh ubah yang dimaksudkan (Creswell, 2012). Kebolehpercayaan pula bermaksud instrumen yang digunakan menghasilkan nilai atau jawapan yang sama atau konsisten apabila pengulangan terhadap pengukuran pemboleh ubah tersebut dilakukan berkali-kali pada sampel atau keadaan yang sama (Creswell, 2012). Di dalam kajian ini, kebolehpercayaan instrumen ditentukan dengan menggunakan ujian statistik *Cronbach's alpha*. Penilaian *Cronbach's alpha* adalah berpandukan kepada skala yang dicadangkan oleh Mohd Najib Ghafar (1999) seperti dalam Jadual 3.4 berikut:

Jadual 3.4

Skala Interpretasi Kebolehpercayaan Instrumen Kajian Berdasarkan Nilai Cronbach's alpha

Julat <i>Cronbach's alpha</i> (Positif/Negatif)	Kekuatan
0.00 – 0.20	Diabaikan
0.21 – 0.40	Rendah (ubah kesemua item)
0.41 – 0.60	Sederhana (ubah sebilangan item)
0.61 – 0.80	Tinggi (item diterima)
0.81 – 1.0	Sangat Tinggi

3.6.1 Soal Selidik Gaya keibubapaan: Parenting Styles Dimension Questionnaire (PSDQ)

Soal selidik *Parenting Styles Dimension Questionnaire* (PSDQ) ini merupakan alat ukur yang dibina dan diringkaskan oleh Robinson et al., (2001) dan dibentuk untuk digunakan oleh ibu bapa yang mempunyai anak yang telah memulakan alam persekolahan iaitu prasekolah dan sekolah rendah (Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 1995). Soal selidik PSDQ yang asal mengandungi 62 item (Robinson et al., 1995) dan telah dikurangkan jumlah itemnya kepada 32 item. Soal selidik PSDQ ini telah banyak digunakan dalam kajian-kajian dari pelbagai negara dan budaya seperti Afrika (Latouf & Dunn, 2010), Australia (Russell et al., 1998), China (Porter et al., 2005; Wu et al., 2002) dan Thailand (Rhucharoenporpanich et al., 2012) dan telah diuji kesahan dan kebolehpercayaannya.

Ujian kesahan telah dilakukan oleh ramai pengkaji seperti ujian kesahan struktur (Kern & Jonyniene, 2012; Latouf & Dunn, 2010; Porter et al., 2005; Russell et al., 1998; Wu et al., 2002), kesahan muka (Önder & Gülay, 2009) dan kesahan semasa (Coolahan, McWayne, Fantuzzo, & Grim, 2002; Scarnier, Schmader, & Lickel, 2009; Topham et al., 2011). Di Malaysia, Nellie (2012) mendapatkan kesahan muka dan kesahan kandungan instrumen PSDQ dengan meminta bantuan pensyarah dalam bidang psikologi kanak-kanak dan keibubapaan. Empat orang pakar membuat penilaian terhadap kesesuaian instrumen tersebut dalam mengukur gaya keibubapaan. Kesemua pakar terlibat telah bersetuju dengan instrumen ini dan beberapa perubahan telah dibuat oleh pengkaji berdasarkan cadangan yang diberikan.

Soal selidik PSDQ juga telah diuji kebolehpercayaannya. Berdasarkan kajian Robinson et al. (2001) yang dijalankan ke atas 1377 orang sampel ibu bapa, kebolehpercayaan PSDQ berdasarkan nilai *Cronbach's alpha* ialah .86 untuk gaya

otoritatif, .82 untuk gaya otoritarian dan .64 untuk gaya permisif. Kajian Rhucharoenpornpanich et al., (2012) di Thailand turut mendapati nilai *Cronbach's alpha* yang sama iaitu .86 untuk gaya otoritatif, .82 untuk gaya otoritarian dan .64 untuk gaya permisif. Penggunaan PSDQ di China dalam kajian Porter et al. (2005) mendapati nilai *Cronbach's alpha* untuk gaya otoritatif dan otoritarian masing-masing ialah .89 dan .82. Di Malaysia, kajian Salehuddin & Winskel (2016) yang mengadaptasi instrumen PSDQ mendapati nilai *Cronbach's alpha* adalah tinggi bagi kedua-dua gaya keibubapaan iaitu gaya otoritatif ialah antara .89 hingga .93 dan gaya otoritarian ialah antara .80 hingga .86 berdasarkan dua buah kajian rintis yang dijalankan. Kajian rintis Nellie (2012) pula masing-masing memberikan nilai *Cronbach's alpha* bagi gaya otoritatif, otoritarian dan permisif sebanyak .87, .77 dan .34.

3.6.2 Soal Selidik Kemahiran Sosial, Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS)

PKBS ini digunakan dalam kajian untuk mengukur dimensi kemahiran sosial dan dimensi tingkahlaku di peringkat awal kanak-kanak atau kanak-kanak prasekolah (Merrell, 1994) serta dibina untuk kegunaan di pelbagai situasi daripada pelbagai informan seperti ibu bapa, penjaga dan guru (Merrell, 2002). Dalam kajian Gomes & Pereira (2014), instrumen ini turut digunakan untuk mengukur kemahiran sosial dan masalah tingkahlaku kanak-kanak berumur 2 hingga 7 tahun.

Instrumen ini turut digunakan dalam kajian pelbagai negara dan budaya seperti USA (Merrell, 2002), Korea (Yoo, Lee, Ha, & Park, 2014), Thailand (Tulananda & Roopnarine, 2001), Iran (Shokri, Khosravi, & Hooman, 2013) dan Belanda (Gomes & Pereira, 2014; Sofia O. Major, Sebara-Santos, & Martin, 2015) serta diuji kesahan dan kebolehpercayaannya. Kesahan konstruk telah diuji dengan mengukur hubungan

PKBS dengan alat ukur tingkahlaku kanak-kanak yang telah diiktiraf seperti *Matson Evaluation of Social Skills with Young Children (MESSY)*, *Conner's Teacher Rating Scale*, *School Social Behavior Scales (SSBS)*, dan *Social Skills Rating System (SSRS)* (Merrell, 1995). Walaupun penilaian kanak-kanak yang dibuat oleh ibu bapa lebih tinggi tetapi tiada perbezaan signifikan antara penilaian yang dibuat oleh ibubapa dan guru (Merrell, 1994). Dalam kajian Zaharah Osman (2015) di Malaysia, soal selidik PKBS yang telah diterjemah dan diadaptasi, telah mendapat kesahan daripada pakar rujuk dalam bidang kanak-kanak.

PKBS juga memiliki kebolehpercayaan yang tinggi dalam kajian Merrell (2002) iaitu nilai *Cronbach's alpha* bagi Skala Kemahiran Sosial adalah antara .80 dan .90. Kajian Tulananda & Roopnarine (2001) di Thailand mendapati nilai pekali *Spearman-Brown* adalah baik iaitu sebanyak .90. Dalam kajian rintis Zaharah Osman (2015) yang menggunakan PKBS yang telah diterjemahkan ke dalam Bahasa Malaysia, Skala Kemahiran Sosial mempunyai nilai *Cronbach's alpha* yang sangat tinggi iaitu sebanyak .96. Ini menunjukkan bahawa soal selidik kemahiran sosial PKBS mempunyai ketekalan yang tinggi iaitu memberikan nilai atau jawapan yang konsisten apabila pengulangan pengukuran dijalankan.

3.7 Prosedur Kajian

Sebelum mentadbir soal selidik, pengkaji mendapatkan keizinan bertulis daripada Bahagian Perancangan Dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) untuk menjalankan kajian di prasekolah KPM. Pengkaji juga memohon statistik murid prasekolah KPM di Daerah Hulu Langat daripada KPM bagi mendapatkan jumlah sebenar populasi murid untuk penentuan saiz sampel kajian dan membuat persampelan.

Setelah mendapatkan keizinan daripada KPM, pengkaji seterusnya mendapatkan kebenaran daripada Jabatan Pendidikan Negeri Selangor untuk menjalankan kajian di negeri ini. Pengkaji turut mendapatkan kebenaran daripada Pejabat Pendidikan Daerah Hulu Langat untuk menjalankan kajian di prasekolah di daerah ini. Setelah itu, pengkaji membuat pemilihan prasekolah secara rawak berstrata seterusnya menghubungi guru besar sekolah untuk meminta kebenaran bagi membuat penyelidikan.

Melalui persetujuan guru besar untuk menjalankan kajian, pengkaji mengedarkan sampul surat kepada ibu bapa melalui perantaraan murid prasekolah. Setiap sampul mengandungi Surat Makluman Kajian, Soal Selidik Kemahiran Sosial dan Soal Selidik Gaya keibubapaan. Ibu bapa akan menyerahkan semula soal selidik yang telah dijawab kepada guru kelas menerusi murid untuk diserahkan kembali kepada pengkaji.

3.8 Kajian Rintis

Kajian rintis dijalankan untuk menentukan tahap kesahan dan kebolehpercayaan instrumen yang digunakan (Creswell, 2009) untuk mengukur gaya keibubapaan ibubapa dan tahap kemahiran sosial kanak-kanak. Kebolehpercayaan item-item dalam soal selidik dinilai daripada aspek aras item, kefahaman terhadap item, objektif item, kebolehgunaan item dan arahan di dalam item tersebut. Selain itu, kajian ini dijalankan untuk mengenalpasti kefahaman sampel kajian terhadap soal selidik yang dijawab sama ada pernyataan-pernyataan dalam soal selidik itu bertepatan dan bersesuaian dengan budaya Malaysia dan dapat difahami oleh mereka.

Dalam kajian rintis yang dijalankan, sebanyak 31 set soal selidik diedarkan kepada ibu bapa melalui murid-murid prasekolah di daerah Hulu Langat. Ibu bapa

diminta memberi pendapat dan maklumbalas mengenai soal selidik tersebut dalam ruang yang disediakan dalam borang tersebut. Ibu bapa diberi masa selama seminggu untuk menjawab dan menghantar semula soal selidik kepada guru kelas.

Hasil daripada maklum balas ibu bapa dalam kajian rintis serta pakar dalam bidang psikologi dan kaunseling, beberapa pernyataan item dan arahan dalam soal selidik mengalami perubahan dan penambahbaikan. Selain itu, ujian kebolehpercayaan menggunakan *Cronbach's alpha* turut dijalankan. Nilai kebolehpercayaan instrumen dalam kajian rintis yang dijalankan adalah seperti dalam Jadual 3.5 berikut.

Jadual 3.5

Nilai Kebolehpercayaan Instrumen

Alat ukur	Pekali kebolehpercayaan	Tahap kebolehpercayaan Mohd.Najib Ghafar (1999)
Gaya keibubapaan	.763	Tinggi
Autoritatif	.918	Sangat tinggi
Autoritarian	.782	Tinggi
Permisif	.603	Tinggi
Kemahiran sosial	.891	Sangat tinggi
Kerjasama sosial	.834	Sangat tinggi
Interakasi sosial	.759	Sangat tinggi
Kebebasan sosial	.610	Tinggi

Dapatan kajian rintis mendapati kesemua subskala mempunyai nilai *Cronbach's alpha* lebih daripada .60. Menurut Mohd.Najib Ghafar (1999) dan Mohd Majid (2000), nilai *Cronbach's alpha* 0.6 juga sudah memadai bagi instrumen dalam sains sosial dalam bidang pendidikan. Oleh itu, kesemua subskala instrumen telah memenuhi ujian kebolehpercayaan dan boleh digunakan dan memenuhi ciri-ciri psikometri yang dikehendaki.

3.9 Analisis Data

Analisis data menggunakan program *Statistical Package for the Sosial Sciences (SPSS)*. Pemilihan jenis statistik yang digunakan untuk menjawab soalan kajian bergantung kepada beberapa faktor termasuklah jenis skala pengukuran pemboleh ubah. Jadual 3.6 menunjukkan pemboleh ubah yang digunakan dalam kajian ini serta jenis skala pengukuran.

Jadual 3.6

Skala Pengukuran Pemboleh Ubah

Pemboleh ubah	Jenis skala
Tahap Pendidikan	Ordinal
Tahap Pendapatan	Ordinal
Autoritatif	Sela
Autoritarian	Sela
Permisif	Sela
Kemahiran sosial	Sela
Kerjasama Sosial	Sela
Interaksi Sosial	Sela
Kebebasan Sosial	Sela

Dalam kajian ini, data dianalisis menggunakan analisis deskriptif dan analisis inferensi. Analisis deskriptif merupakan satu kaedah untuk menghuraikan ciri-ciri sesuatu pembolehubah dengan menggunakan petunjuk seperti min, sisihan piawai, peratus dan kekerapan (Ghazali & Sufean, 2016). Analisis inferensi pula digunakan untuk membuat rumusan dan kesimpulan berdasarkan populasi atau sampel yang besar. Dapatan kajian daripada analisis inferensi ini dapat digeneralisasikan kepada

populasi di tempat kajian lain (Ghazali & Sufean, 2016). Analisis inferensi juga digunakan untuk menguji hipotesis yang dibina dalam kajian ini.

Antara analisis inferensi yang digunakan dalam kajian ini ialah ujian ANOVA, korelasi *Pearson Bivariate* dan analisis regresi berganda. Ujian ANOVA digunakan untuk melihat perbezaan antara kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendidikan dan pendapatan ibu bapa. Seterusnya, seperti yang dicadangkan oleh Field (2009), ujian Post hoc Games-Howell dijalankan bagi melihat perbezaan tahap sosioekonomi antara dua kumpulan. Selain itu, analisis korelasi *Pearson Bivariate* pula digunakan untuk menganalisis hubungan antara gaya keibubapaan dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Analisis regresi berganda digunakan untuk menganalisis pengaruh gaya keibubapaan terhadap kemahiran sosial kanak-kanak.

Untuk analisis Korelasi Pearson pula, ujian ini dijalankan pada aras alfa .05. Hipotesis nul menyatakan yang koefisien korelasi adalah 0. Koefisien korelasi adalah dalam nilai -1.00 hingga +1.00. Nilai Koefisien korelasi dikira berdasarkan formula berikut:

$$\text{Korelasi} = r_{xy} = \frac{\sum(x_i - \tilde{x})(y_i - \tilde{y})}{\sqrt{\sum(x_i - \tilde{x})^2} \cdot \sqrt{\sum(y_i - \tilde{y})^2}}$$

di mana:

x_i dan y_i ialah pemboleh ubah - pemboleh ubah yang terlibat

\tilde{x} dan \tilde{y} ialah min masing-masing bagi setiap pembolehubah

Koefisien korelasi Pearson dalam kajian ini diinterpretasikan berdasarkan Cohen (1988) seperti dalam Jadual 3.7.

Jadual 3.7

Interpretasi nilai Koefisien Korelasi Pearson, r

Nilai Koefisien Korelasi Pearson, r	Interpretasi
.10 - .29	Kecil
.30 - .49	Sederhana
.50 – 1.0	Besar

Ujian regresi berganda digunakan untuk mengenalpasti pengaruh gaya keibubapaan terhadap kemahiran sosial kanak-kanak. Analisis statistik ini akan memberikan pekali korelasi berganda, R di mana nilainya adalah antara -1.00 hingga +1.00. Nilai kuasa dua kepada pekali korelasi, R^2 ini akan memberi input kepada pengkaji tentang peratus varians pembolehubah bersandar (gaya keibubapaan) yang menjangkakan pembolehubah bebas (kemahiran sosial) (Field, 2009). Rumusan statistik yang digunakan berdasarkan soalan kajian adalah seperti dalam Jadual 3.8.

Jadual 3.8

Statistik yang Digunakan Berdasarkan Soalan Kajian

Soalan kajian	Statistik
1. Apakah tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah?	Deskriptif (kekerapan, peratus, min dan sisihan piawai)
2. Apakah tahap pengamalan gaya keibubapaan ibubapa bagi kanak-kanak prasekolah?	Deskriptif (min dan sisihan piawai)
3. Adakah terdapat perbezaan signifikan dalam kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah berdasarkan tahap sosioekonomi keluarga?	
a. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendidikan ibu dan bapa?	ANOVA sehala (Welch's F)
b. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendapatan keluarga?	ANOVA sehala (Welch's F)

Sambungan Jadual 3.8

Soalan kajian	Statistik
4. Adakah terdapat hubungan signifikan antara gaya keibubapaan dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah?	
a. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritatif ibu bapa dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?	Ujian Korelasi Pearson
b. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritarian ibubapa dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?	Ujian Korelasi Pearson
c. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya permisif ibubapa dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?	Ujian Korelasi Pearson
5. Apakah jenis gaya keibubapaan yang menjadi peramal signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak?	Ujian Regresi Berganda

3.10 Rumusan

Bab ini menjelaskan metodologi kajian iaitu reka bentuk kajian, sampel kajian, kaedah persampelan kajian, instrumen kajian dan prosedur kajian seterusnya membincangkan tentang statistik deskriptif dan inferensi yang digunakan. Statistik deskriptif digunakan untuk melihat tahap kemahiran sosial kanak-kanak dan tahap pengamalan gaya keibubapaan ibubapa kanak-kanak prasekolah. Statistik inferensi seperti analisis ujian non-parametrik iaitu ujian ANOVA sehalu (Welch's F) dan ujian post hoc Games-Howell digunakan untuk melihat perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap sosioekonomi keluarga. Seterusnya, statistik inferensi seperti korelasi Pearson telah digunakan bagi menguji hipotesis, serta regresi berganda digunakan bagi mengenal pasti jenis gaya keibubapaan yang menjadi peramal kepada kemahiran sosial kanak-kanak.

BAB 4

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Bab ini membincangkan dapatan kajian bagi analisis deskriptif yang meliputi aspek-aspek demografi responden dan analisis inferensi daripada ujian ANOVA sehalu (Welch's F), Korelasi Pearson dan ujian Regresi Berganda. Dapatan kajian ini menjawab 5 soalan kajian dan menguji 6 hipotesis kajian yang telah dinyatakan dalam bab 1.

4.2 Latar Belakang Demografi Responden

Statistik deskriptif digunakan untuk menjelaskan tentang latar belakang kanak-kanak dan ibu bapa yang terlibat dalam kajian ini seperti umur, jantina dan lokasi sekolah. Statistik deskriptif ini menggunakan nilai purata skor, kekerapan, peratus dan sisihan piawai.

4.2.1 Maklumat Latar Belakang Kanak-Kanak

Seramai 339 orang responden kanak-kanak telah terlibat dalam kajian ini. Jadual 4.1 menunjukkan maklumat latar belakang kanak-kanak seperti umur, jantina, bangsa dan bilangan adik-beradik.

Jadual 4.1

Latar belakang kanak-kanak (N=339)

Pembolehubah	N (%)
Umur	
5 tahun	56 (16.5%)
6 tahun	283 (83.5%)
Jantina	
Lelaki	191 (56.3%)
Perempuan	148 (43.7%)

Jadual 4.1 (sambungan)

Pembolehubah	N (%)
Bangsa	
Melayu	331 (97.6%)
India	2 (0.6%)
Lain-lain	6 (1.8%)
Bilangan adik-beradik	
< 3 orang	108 (31.9%)
3-6 orang	225 (66.4%)
> 6 orang	6 (1.8%)
Purata = 3.28	
Sisihan piawai = 1.335	
Maksimum = 9	
Minimum = 1	
Lokasi prasekolah	
Bandar	231 (68.1%)
Luar bandar	108 (31.9%)

Majoriti (83.5%) kanak-kanak prasekolah dalam kajian ini berumur 6 tahun dan selebihnya (16.5%) berumur 5 tahun. Seramai 231 orang kanak-kanak (68.1%) dari prasekolah kawasan bandar dan 108 orang (31.9%) dari prasekolah luar bandar. Jumlah kanak-kanak lelaki ialah 191 orang (56.3%) manakala kanak-kanak perempuan ialah 148 orang (43.7%). Berdasarkan bilangan adik beradik, seramai 108 orang kanak-kanak (31.9%) memiliki adik-beradik kurang daripada 3 orang, 225 orang (66.4 %) memiliki adik-beradik antara 3 hingga 6 orang dan hanya 6 orang (1.8%) memiliki adik-beradik lebih daripada 6 orang. Majoriti kanak-kanak adalah berbangsa Melayu (316 orang, 97.6%), selebihnya berbangsa India (2 orang, 0.6%) dan bangsa-bangsa lain (6 orang, 1.8%).

4.2.2 Maklumat Latar Belakang Ibu Bapa Kanak-Kanak

Seramai 339 orang pasangan ibu bapa terlibat dalam kajian ini. Maklumat latar belakang ibu bapa kanak-kanak prasekolah yang terlibat ialah seperti dalam Jadual 4.2.

Jadual 4.2

Latar Belakang Ibu Bapa Kanak-Kanak

Pembolehubah	Ibu	Bapa
	N (%)	N (%)
Umur		
<35 tahun	145 (42.8 %)	90 (26.5%)
35 - 45 tahun	181 (53.4 %)	214 (63.1%)
> 45 tahun	13 (3.8 %)	35 (10.3%)
Purata = 35.51 (I), 38.03 (B),		
Sisihan piawai = 4.86 (I), 5.90 (B)		
Minimum = 24 (I), 25 (B),		
Maksimum = 50 (I), 60 (B),		
Taraf pendidikan		
Tidak bersekolah	1 (0.3%)	1 (0.3 %)
Sekolah rendah	11 (3.2 %)	11 (3.2 %)
PMR	19 (5.6 %)	42 (12.4 %)
SPM/STPM	188 (55.5 %)	190 (56.0 %)
Diploma / Ijazah	115 (33.9 %)	87 (25.7 %)
Master / PhD	5 (1.5 %)	8 (2.4 %)
Pekerjaan		
Bekerja	160 (47.2 %)	336 (99.1 %)
Tidak bekerja	179 (52.8 %)	3 (0.9 %)
Jumlah pendapatan bulanan		
Tiada	179 (52.8 %)	3 (0.9 %)
< RM 1000	7 (2.1 %)	11 (3.2%)
RM 1000.01 – RM3000.00	93 (27.4 %)	240 (70.8 %)
RM 3000.01 – RM 5000.00	45 (13.3 %)	64 (18.9 %)
> RM 5000	15 (4.4 %)	21 (6.2 %)
Purata = RM 1372.65 (I), RM 2672.85 (B)		
Sisihan piawai = RM 1786.57 (I), RM 1616.24 (B)		
Maksimum = RM 7800 (I), RM 12000 (B)		
Minimum = RM 0.00 (I), RM 0.00 (B)		

(I) = Ibu; (B) = Bapa

Berdasarkan demografi ibu, seramai 145 orang (42.8%) berumur kurang daripada 35 tahun, 181 orang (53.4 %) berumur 35 hingga 45 tahun dan 13 orang (3.8 %) berumur 45 tahun ke atas. Bapa pula kebanyakannya berumur 35 hingga 45 tahun (214 orang, 63.1%), 90 orang (26.5%) berumur kurang daripada 35 tahun dan 35 orang (10.3%) berumur lebih daripada 45 tahun.

Secara umumnya, keluarga yang terlibat dalam kajian ini mempunyai tahap sosioekonomi yang rendah di mana kebanyakan ibu bapa adalah berpendidikan SPM dan ke bawah iaitu di kalangan ibu sebanyak 64.5% dan di kalangan bapa pula sebanyak 71.9%. Hampir 52.8% ibu tidak bekerja dan menyatakan tiada pendapatan. Di kalangan bapa pula, 4.1% berpendapatan bulanan kurang dari RM1,000, 70.8% berpendapatan antara RM1000 hingga RM3000 dan 25.1% berpendapatan lebih RM3000.

4.3 Dapatan Deskriptif

Analisis deskriptif telah digunakan untuk menjawab soalan kajian 1 dan 2. Statistik deksriptif yang digunakan ialah frekuensi, peratus, min dan sisihan piawai. Huraian hasil dapatan deskriptif adalah mengikut sub topik berikut:

4.3.1 Tahap Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Prasekolah

4.3.2 Tahap Pengamalan Gaya Keibubapaan Ibu dan Bapa

4.3.1 Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak Prasekolah

Bahagian ini akan melaporkan dapatan kajian bagi menjawab soalan kajian 1 iaitu: Apakah tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah?

Dalam kajian ini, kemahiran sosial merujuk kepada 3 dimensi iaitu (a) Kerjasama sosial, (b) Interaksi sosial dan (c) Kebebasan sosial. Sampel ibubapa

memberikan tahap persetujuan mereka terhadap pernyataan berkenaan kemahiran sosial anak-anak mereka. Terdapat 34 pernyataan yang dibahagikan di bawah tiga dimensi kemahiran sosial. Analisis statistik deskriptif digunakan untuk menentukan menunjukkan tahap kemahiran sosial kanak-kanak. Tahap kemahiran sosial kanak-kanak diinterpretasikan berdasarkan tahap kefungsiian (Jadual 3.3) yang dicadangkan oleh Merrell (1994). Jadual 4.3 menunjukkan taburan tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah mengikut tahap kefungsiian.

Jadual 4.3

Taburan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak (N=339)

Tahap kefungsiian/ <i>functional level</i>	Dimensi Kemahiran Sosial			Total Kemahiran sosial N (%)
	Kerjasama sosial N (%)	Interaksi sosial N (%)	Kebebasan sosial N (%)	
Tinggi	33 (9.7%)	44 (13.0%)	41 (12.1%)	36 (10.6%)
Sederhana	234 (69.0%)	198 (58.4%)	208 (61.4%)	203 (59.9%)
Defisit sederhana	53 (15.6%)	87 (25.7%)	82 (24.2%)	85 (25.1%)
Defisit signifikan	19 (5.6%)	10 (2.9%)	8 (2.4%)	15 (4.4%)

Merujuk kepada Jadual 4.3, taburan kemahiran sosial berdasarkan dimensi-dimensinya menunjukkan corak yang hampir sama iaitu antara 9.7-13% berada pada tahap tinggi, lebih separuh kanak-kanak (58.4-69%) berada pada tahap kemahiran sosial yang sederhana, antara 15.6-25.7 % kanak-kanak berada pada tahap defisit sederhana, dan hanya 2.4-5.6% berada pada tahap defisit signifikan. Berdasarkan total kemahiran sosial kanak-kanak, kebanyakan kanak-kanak prasekolah (203 orang, 59.9%) memiliki kemahiran sosial pada tahap sederhana. 36 orang (10.6%) memiliki kemahiran sosial yang tinggi dan selebihnya memiliki kemahiran sosial pada tahap defisit sederhana (85 orang, 25.1%) dan defisit signifikan (15 orang, 4.4%).

Seterusnya, tahap kemahiran sosial kanak-kanak dilihat berdasarkan min dan sisihan piawai. Jadual 4.4 menunjukkan skor min dan sisihan piawai kemahiran sosial dalam tiga dimensi yang dikaji iaitu dimensi kerjasama sosial, interaksi sosial dan dimensi kebebasan sosial serta keseluruhan kemahiran sosial.

Jadual 4.4

Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak

Dimensi Kemahiran sosial	Min	SP	Interpretasi
Kerjasama sosial	28.31	4.88	Sederhana
Interaksi sosial	24.91	4.77	Sederhana
Kebebasan sosial	27.49	3.58	Sederhana
Total Kemahiran sosial	80.71	11.63	Sederhana

Berdasarkan Jadual 4.4, dapatan mendapati skor bagi setiap dimensi kemahiran sosial iaitu kerjasama sosial ($M=28.31$, $SP=4.88$), interaksi sosial ($M=24.91$, $SP=4.77$), dan kebebasan sosial ($M=27.49$, $SP=3.58$) berada pada tahap sederhana. Dapatan ini juga mendapati skor min tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah ($M=80.71$, $SP=11.63$) secara keseluruhannya berada pada tahap sederhana. Selain itu, dapatan kajian menunjukkan dimensi interaksi sosial ($M=24.91$, $SP=4.77$) menunjukkan skor min yang paling rendah berbanding dimensi lain iaitu dimensi kerjasama sosial ($M=28.31$, $SP=4.88$) dan kebebasan sosial ($M=27.49$, $SP=3.58$) serta menghampiri tahap defisit sederhana (rujuk Jadual 3.3).

Pada amnya, berdasarkan dapatan kajian ini, kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah berada pada tahap sederhana. Kanak-kanak prasekolah dalam kajian ini juga didapati mempunyai tahap dimensi interaksi sosial yang paling rendah berbanding dimensi kemahiran sosial yang lain.

4.3.2 Tahap Pengamalan Gaya Keibubapaan Ibu dan Bapa

Bahagian ini akan melaporkan dapatan kajian bagi menjawab soalan kajian 2 iaitu: apakah tahap pengamalan gaya keibubapaan ibubapa kanak-kanak prasekolah?

Dalam kajian ini gaya keibubapaan terdiri daripada 3 jenis iaitu (a) gaya autoritatif, (b) gaya autoritarian dan (c) gaya permisif. Gaya keibubapaan telah diukur menggunakan skala *Parenting Styles Dimension Questionnaire (PSDQ)* yang terdiri daripada 32 buah soalan merangkumi ketiga-tiga jenis gaya keibubapaan. Sampel ibubapa memberikan tahap persetujuan mereka terhadap pernyataan berkenaan cara gaya keibubapaan yang diamalkan oleh mereka berdasarkan skala Likert 5 mata iaitu daripada (1) tidak pernah hingga 5 (selalu). Semakin tinggi min skor menunjukkan semakin tinggi tahap pengamalan gaya keibubapaan tertentu yang diamalkan oleh ibu bapa. Analisis deskriptif menggunakan min dan sisihan piawai telah digunakan untuk menghuraikan secara menyeluruh berkaitan tahap pengamalan gaya keibubapaan oleh ibu bapa kanak-kanak prasekolah. Dapatan kajian yang diperoleh ditunjukkan dalam Jadual 4.5.

Jadual 4.5

Tahap Pengamalan Gaya Keibubapaan Ibu dan Bapa

Responden	Gaya keibubapaan	Min	SP
Ibu	Autoritatif	4.03	0.52
	Autoritarian	2.27	0.55
	Permisif	2.73	0.56
Bapa	Autoritatif	3.82	0.63
	Autoritarian	2.19	0.56
	Permisif	2.70	0.56

Merujuk kepada Jadual 4.5, berdasarkan gaya keibubapaan ibu, didapati pengamalan gaya autoritatif ibu ($M=4.03$, $SP=0.52$) adalah paling tinggi diikuti gaya permisif ibu ($M=2.73$, $SP=0.56$) dan gaya autoritarian ibu ($M=2.27$, $SP=0.55$).

Dapatan yang sama juga didapati pada gaya keibubapaan bapa iaitu gaya autoritatif bapa ($M=3.82$, $SP=0.63$) paling tinggi diamalkan oleh bapa diikuti gaya permisif bapa ($M=2.70$, $SP=0.56$) dan gaya autoritarian bapa ($M=2.19$, $SP=0.56$). Dapatan kajian turut mendapati gaya autoritarian adalah paling rendah diamalkan oleh kedua-dua ibu ($M=2.27$, $SP=0.55$) dan bapa ($M=2.19$, $SP=0.56$).

Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan min gaya autoritatif ibu ($M=4.03$, $SP=0.52$) lebih tinggi daripada min gaya autoritatif bapa ($M=3.82$, $SP=0.63$). Begitu juga dengan min gaya autoritarian di mana min gaya autoritarian ibu ($M=2.27$, $SP=0.55$) lebih tinggi daripada min gaya autoritarian bapa ($M=2.19$, $SP=0.56$). Bagi gaya permisif, min kedua-dua ibu dan bapa hampir sama di mana min permisif ibu ialah 2.73 dan min permisif bapa ialah 2.70.

Secara keseluruhannya, dapatan ini menunjukkan ibu dan bapa kanak-kanak prasekolah lebih kerap mengamalkan gaya autoritatif berbanding gaya permisif dan gaya autoritarian.

4.4 Andaian Statistik

Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan analisis inferensi untuk menguji hipotesis kajian dan untuk mengeneralisasikan dapatan kajian kepada populasi kajian. Statistik inferensi ini terbahagi kepada dua jenis iaitu ujian parametrik dan ujian non-parametrik. Ujian parametrik adalah lebih kuat berbanding ujian non-parametrik (Pallant, 2007) di mana ujian parametrik lebih sensitif terhadap perbezaan antara kumpulan yang dikaji. Oleh itu, pengkaji memilih untuk menjalankan ujian parametrik untuk melihat hubungan dan pengaruh gaya keibubapaan kepada kemahiran sosial kanak-kanak serta melihat perbezaan kemahiran sosial berdasarkan tahap sosioekonomi.

Untuk menjalankan ujian parametrik, beberapa andaian statistikal perlu dipenuhi. Sekiranya salah satu andaian statistikal tidak dipenuhi, maka pengkaji perlu menggunakan ujian non-parametrik di mana ujian non-parametrik tidak mempunyai andaian statistikal yang perlu dipenuhi. Secara asasnya, beberapa andaian asas statistikal perlu dipenuhi untuk menjalankan ujian parametrik antaranya (1) persampelan iaitu data perlu diambil menggunakan persampelan rawak, (2) jenis skala iaitu skala jenis sela atau nisbah, (3) kenormalan data iaitu data dalam bentuk taburan normal (Field, 2009).

Dalam kajian ini, bagi menggunakan ujian ANOVA untuk melihat perbezaan tahap kemahiran sosial berdasarkan tahap sosioekonomi, andaian tentang kehomogenan varians juga perlu dipenuhi. Untuk kajian korelasi Pearson, data perlu memenuhi andaian asas yang dinyatakan di perenggan di atas manakala untuk ujian analisis regresi berganda pula, andaian lain yang perlu diuji ialah kenormalan *residual*, *multicollinearity*, lineariti, *homoscedasticity* dan autokorelasi (Field, 2009).

4.4.1 Jenis Skala

Antara andaian asas statistikal untuk ujian ANOVA, korelasi Pearson dan regresi berganda ialah data adalah daripada skala sela atau nisbah. Dalam kajian ini, pemboleh ubah gaya keibubapaan dan kemahiran sosial yang digunakan dalam ketiga-tiga ujian adalah berskala sela. Oleh itu, andaian tentang jenis skala telah dipenuhi.

4.4.2 Kenormalan Data

Ujian normaliti bagi setiap elemen pemboleh ubah dijalankan bagi memastikan bahawa data bertaburan secara normal bagi setiap pemboleh ubah di mana ia merupakan andaian asas dalam analisis ujian parametrik. Oleh itu, ujian normaliti ke

atas data gaya keibubapaan dan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah dijalankan terlebih dahulu sebelum analisis kajian dijalankan.

Untuk melihat taburan data, pengkaji menggunakan nilai skewness (kepencongan) dan kurtosis (kecerunan) bagi menentukan normaliti data seperti yang dicadangkan oleh Field (2009). Nilai skewness (kepencongan) dan kurtosis (kecerunan) di antara -1.96 sehingga +1.96 (Field, 2009) menunjukkan data dalam keadaan bertaburan normal dan memenuhi ketetapan untuk dianalisis menggunakan ujian parametrik.

Untuk ujian ANOVA, analisis normaliti kemahiran sosial berdasarkan tahap sosioekonomi iaitu tahap pendidikan ibu dan bapa serta tahap pendapatan keluarga dijalankan seperti dalam Jadual 4.6. Berdasarkan Jadual 4.6, nilai skewness dan kurtosis kemahiran sosial berdasarkan tahap pendidikan ibubapa dan tahap pendapatan keluarga berada dalam julat -1.96 sehingga +1.96. Nilai ini menunjukkan data kemahiran sosial berdasarkan tahap pendidikan ibubapa dan tahap pendapatan keluarga adalah bertaburan normal serta memenuhi andaian kenormalan data.

Jadual 4.6

Ujian Normaliti Kemahiran Sosial Berdasarkan Tahap Sosioekonomi

	Tahap	Ujian normaliti	Statistik	Standard error
Pendidikan Ibu	tidak bersekolah/sekolah rendah/PMR	Skewness	-.472	.421
		Kurtosis	-.291	.821
	SPM/STPM	Skewness	-.254	.177
		Kurtosis	-.384	.353
	Diploma/Ijazah/Pascasiswazah	Skewness	-.208	.221
		Kurtosis	-.307	.438

Jadual 4.6 (sambungan)

Tahap		Ujian normaliti	Statistik	Standard error
Pendidikan Bapa	tidak bersekolah/sekolah rendah/PMR	Skewness	-.283	.325
		Kurtosis	-.032	.639
	SPM/STPM	Skewness	-.415	.176
		Kurtosis	-.102	.351
	Diploma/Ijazah/Pascasiswazah	Skewness	-.393	.247
		Kurtosis	-.338	.490
Pendapatan Keluarga	Rendah (< RM3860)	Skewness	-.330	.168
		Kurtosis	-.242	.334
	Sederhana (RM 3860.01 – RM8319)	Skewness	-.127	.241
		Kurtosis	-.227	.478
	Tinggi (>RM8319)	Skewness	-.268	.434
		Kurtosis	-.825	.845

Untuk pemboleh ubah dalam ujian korelasi dan regresi berganda, nilai skewness (kepencongan) dan kurtosis (kecerunan) bagi setiap pemboleh ubah yang digunakan dalam kajian ditunjukkan dalam Jadual 4.7. Analisis normaliti mendapati nilai skewness dan kurtosis bagi pemboleh ubah gaya keibubapaan dan kemahiran sosial kanak-kanak ialah di antara -1.96 sehingga +1.96. Nilai ini menunjukkan kesemua data bertaburan normal. Oleh itu, analisis ini menunjukkan data ini memenuhi andaian kenormalan data.

Jadual 4.7

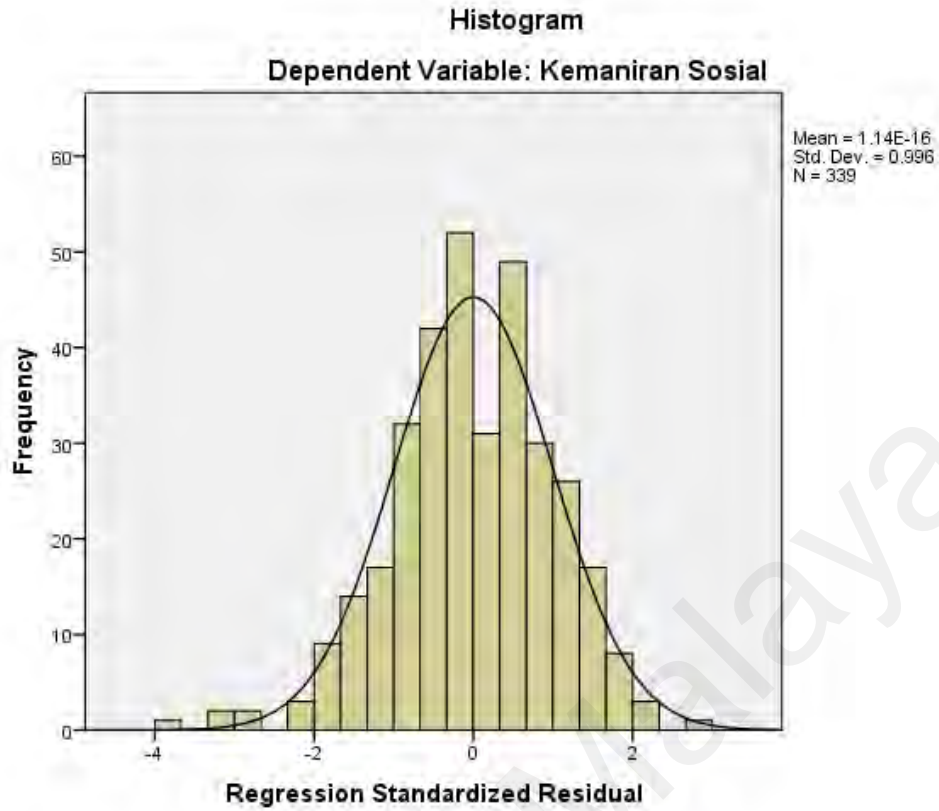
Ujian Normaliti Gaya Keibubapaan dan Kemahiran Sosial Kanak-kanak

Pemboleh ubah	Ujian normaliti	Statistik	Standard error
Gaya autoritatif ibu	Skewness	-.561	.132
	Kurtosis	.224	.264
Gaya autoritatif bapa	Skewness	-.947	.132
	Kurtosis	1.428	.264
Gaya autoritarian ibu	Skewness	.476	.132
	Kurtosis	.204	.264
Gaya autoritarian bapa	Skewness	.500	.132
	Kurtosis	.233	.264
Gaya permisif ibu	Skewness	.113	.132
	Kurtosis	.000	.264

Jadual 4.7 (sambungan)

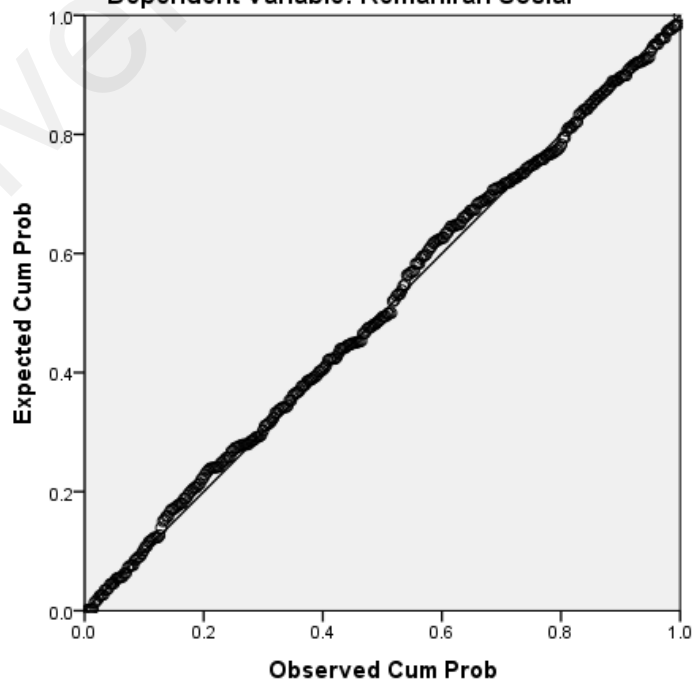
Pemboleh ubah	Ujian normaliti	Statistik	Standard error
Gaya permisif bapa	Skewness	.120	.132
	Kurtosis	.547	.264
Kemahiran sosial	Skewness	-.512	.132
	Kurtosis	.144	.264
Kebebasan sosial	Skewness	-.720	.132
	Kurtosis	.326	.264
Kerjasama sosial	Skewness	-.608	.132
	Kurtosis	.342	.264
Interaksi sosial	Skewness	-.447	.132
	Kurtosis	-.027	.264

Selain itu, bagi ujian regresi berganda, data *residual* juga perlu bertaburan normal. Taburan kenormalan *residual* boleh dilihat berdasarkan graf histogram dan graf P-P plot. Data adalah bertaburan normal sekiranya histogram menunjukkan bentuk seperti loceng dan *residual* dalam graf P-P plot berada pada garis lurus diagonal. Sekiranya histogram terpencong dan *residual* dalam graf P-P plot tidak berada pada garis lurus diagonal, maka, andaian tentang taburan normal bagi *residual* tidak dipenuhi bagi ujian regresi berganda (Field, 2009). Berdasarkan Rajah 4.1, histogram *standardized residuals* menunjukkan bentuk seperti loceng manakala graf P-P plot bagi *residual* seperti dalam Rajah 4.2 menunjukkan *residual* berada pada garis lurus diagonal. Maka, dapat disimpulkan bahawa data *residual* adalah bertaburan normal dan memenuhi andaian kenormalan data.



Rajah 4.1: Histogram Standardized Residual

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: Kemaniran Sosial



Rajah 4.2: Graf P-P Plot bagi Standardized Residual

4.4.3 Kehomogenan Varians

Untuk menjalankan ujian ANOVA, andaian tentang kehomogenan varians perlu dipenuhi. Andaian ini menganggap bahawa varians daripada kumpulan-kumpulan yang pengkaji ingin kaji adalah sama dengan populasi. Ujian Levene digunakan untuk menguji andaian ini. Sekiranya nilai signifikan adalah besar daripada .05, maka varians kumpulan adalah sama. Sebaliknya, sekiranya nilai signifikan adalah kurang daripada .05, maka varians kumpulan adalah tidak sama atau data dikatakan heterogen serta tidak memenuhi andaian kehomogenan varians.

Ujian Levene ke atas kemahiran sosial berdasarkan tahap pendidikan ibu dan bapa serta tahap pendapatan keluarga dijalankan. Berdasarkan Jadual 4.8, dapatan kajian mendapati nilai signifikan adalah kurang daripada .05 ($p < .05$), maka, ujian Levene adalah signifikan. Data ini menunjukkan bahawa data adalah heterogen. Justeru, andaian tentang kehomogenan varians kemahiran sosial berdasarkan ketiga-tiga faktor (tahap pendidikan ibu, tahap pendidikan bapa dan tahap pendapatan keluarga) tidak dipenuhi. Hal ini kemungkinan kerana berdasarkan data demografi ibubapa, kebanyakan ibubapa adalah berlatarbelakang pendidikan SPM serta berpendapatan rendah. Oleh itu, taburan yang tidak seimbang ini memberi kesan kehomogenan data yang diperoleh berdasarkan tahap pendidikan dan tahap pendapatan.

Oleh kerana andaian kehomogenan varian tidak dipenuhi, maka, pembetulan telah dijalankan dengan menggunakan ujian Welch's F dan ujian Post Hoc Games-Howell untuk melihat perbezaan tahap sosioekonomi keluarga yang merangkumi tahap pendidikan dan tahap pendapatan keluarga.

Jadual 4.8

Ujian Levene bagi Faktor Tahap Sosioekonomi

Faktor	df1	df2	F	P
Tahap pendidikan ibu	2	336	8.102	.000
Tahap pendidikan bapa	2	336	3.108	.046
Tahap pendapatan keluarga	2	336	9.633	.000

*p<.005

4.4.4 Multicollinearity

Untuk ujian regresi berganda, data perlu diuji *multicollinearity*. Andaian ini diuji supaya tiada hubungan linear yang kuat antara faktor peramal. *Multicollinearity* diuji berdasarkan nilai *variance inflation factors (VIF)* dan *tolerance*. Nilai *VIF* menunjukkan sama ada faktor peramal mempunyai hubungan linear dengan faktor peramal lain. Nilai *tolerance* adalah hasil daripada $1/VIF$ yang menunjukkan komposisi varians yang tidak ditunjukkan oleh faktor peramal yang lain. Sekiranya nilai *VIF* adalah kurang daripada 10 dan nilai *tolerance* adalah lebih daripada 0.2, maka ini menunjukkan bahawa tiada *collinearity* antara data (Field, 2009).

Jadual 4.9 menunjukkan statistik *multicollinearity* yang dijalankan terhadap faktor peramal kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Berdasarkan Jadual 4.9, nilai *VIF* adalah kurang daripada 10 dan nilai *tolerance* adalah lebih besar daripada 0.2, maka, tiada *collinearity* antara faktor peramal. Maka, andaian tentang *multicollinearity* untuk ujian regresi berganda dapat dipenuhi.

Jadual 4.9

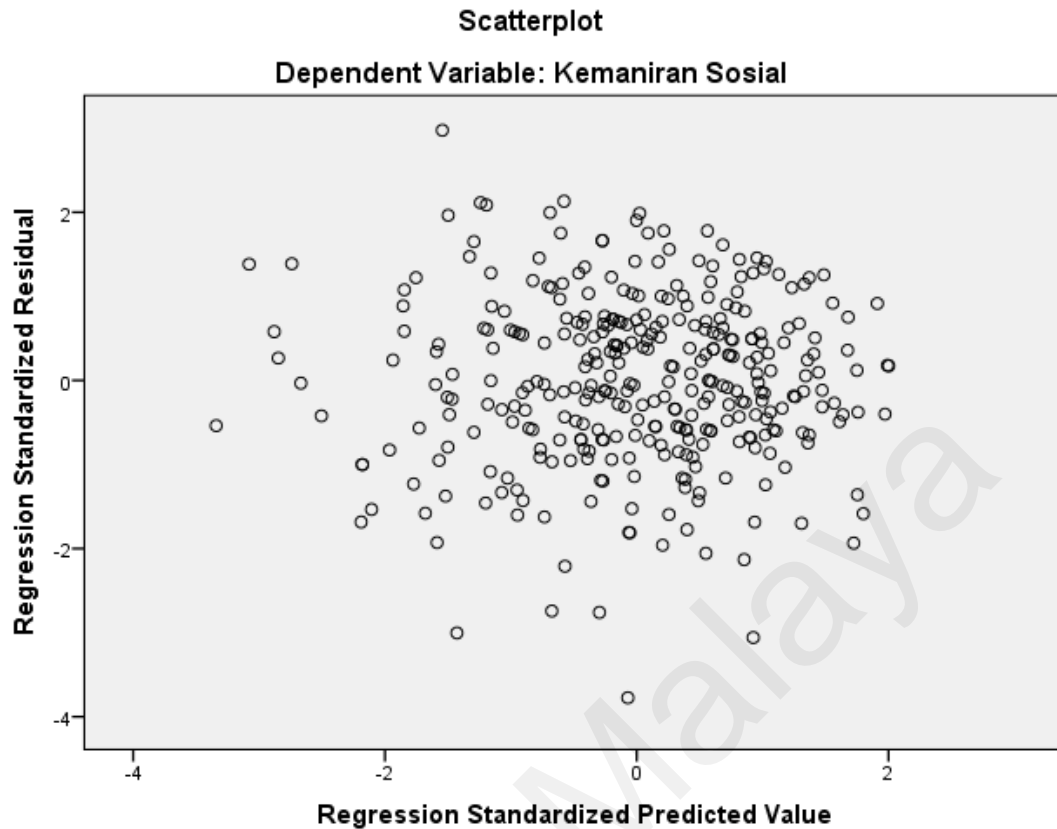
Statistik collinearity (pembolehubah bebas: autoritatif ibu, autoritatif bapa dan authoritarian ibu/ pemboleh ubah bersandar: kemahiran sosial kanak-kanak)

Faktor Peramal	Tolerance	VIF
Autoritatif ibu	.716	1.396
Autoritatif bapa	.725	1.378
Autoritarian ibu	.959	1.043

4.4.5 Lineariti dan Homoscedasticity

Ujian regresi berganda memerlukan hubungan antara pembolehubah bebas dan pembolehubah bersandar adalah linear. Ini bermaksud, andaian hubungan yang dimodelkan adalah berbentuk linear. Sekiranya hubungan tidak linear dimodelkan sebagai model linear, maka ini akan menghadkan generalisasi dapatan kajian (Field, 2009). *Homoscedasticity* pula ialah andaian dalam analisis regresi berganda di mana *residual* pada setiap pembolehubah peramal mempunyai varians yang sama. Ini bermaksud, pada setiap plot sepanjang setiap pembolehubah peramal, serakan *residual* adalah tetap/seimbang (Field, 2009).

Lineariti dan *homoscedasticity* ditentukan berdasarkan graf *scatterplot* antara nilai *standardized residual* melawan nilai *standardized predicted* (Field, 2009). Sekiranya data terserak membentuk lengkungan (*curve*), maka plot ini memberi indikasi bahawa data tidak memenuhi andaian lineariti. Sekiranya data terserak membentuk seperti corong (*funnel*), plot ini menunjukkan data tidak memenuhi andaian *homoscedasticity* (Field, 2009). Rajah 4.3 menunjukkan graf *scatterplot* daripada data kemahiran sosial. Plot-plot dalam graf *scatterplot* didapati berada dalam kedudukan rawak serta berserak secara seimbang. Serakan ini menunjukkan bahawa data ini memenuhi andaian lineariti dan *homoscedasticity*.



Rajah 4.3: Graf Scatterplot *Standardized Residual* Melawan *Standardized Predicted* (Pemboleh ubah bebas: Kemahiran Sosial)

4.4.6 Autokorelasi

Autokorelasi ditentukan berdasarkan nilai Durbin-Watson. Nilai Durbin-Watson ini berada antara julat 0 hingga 4 di mana nilai 2 bermaksud *residual* adalah tidak berkorelasi/bersandar. Nilai melebihi 2 menunjukkan bahawa terdapat korelasi negatif antara *residual* bersebelahan manakala nilai kurang daripada 2 menunjukkan korelasi positif. Nilai kurang daripada 1 atau lebih besar daripada 3 menunjukkan andaian autokorelasi tidak dipenuhi. Berdasarkan ujian yang dijalankan, didapati nilai Durbin-Watson ialah 2.011. maka, andaian autokorelasi bagi ujian regresi berganda telah dipenuhi.

4.4.7 Rumusan Ujian Andaian Statistik

Berdasarkan ujian andaian statistik, bagi ujian ANOVA untuk melihat perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap sosioekonomi, satu daripada andaian statistik iaitu ujian kehomogenan varians tidak dipenuhi. Maka, pembetulan telah dijalankan dengan menggunakan ujian Welch's F. Ujian Post Hoc Games-Howell pula digunakan untuk melihat perbezaan antara dua kumpulan antara tahap sosioekonomi.

Bagi ujian Korelasi Pearson dan regresi berganda, data telah memenuhi semua andaian. Semua andaian ini meliputi jenis skala, kenormalan data, kenormalan *residual*, *multicollinearity*, lineariti, *homoscedasticity* dan autokorelasi. Maka, ujian Korelasi Pearson dan regresi berganda dapat dijalankan.

4.5 Dapatan Ujian Inferensi: Pengujian Hipotesis Kajian

Dapatan bahagian ini bertujuan untuk menjawab persoalan kajian 3, 4 dan 5 dengan menguji hipotesis nul 1 hingga hipotesis nul 6. Huraian hasil pengujian hipotesis kajian adalah mengikut sub topik berikut:

1. Perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap sosioekonomi
2. Hubungan jenis gaya keibubapaan dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak
3. Jenis gaya keibubapaan yang menjadi faktor peramal kepada tahap kemahiran sosial kanak-kanak

4.5.1 Perbezaan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Berdasarkan Tahap Sosioekonomi

Bahagian ini akan melaporkan dapatan kajian bagi menjawab soalan kajian 3 iaitu: adakah terdapat perbezaan signifikan dalam kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap sosioekonomi?

Soalan kajian 3 ini dibahagikan kepada dua sub-soalan kajian iaitu:

- a. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendidikan ibu dan bapa?
- b. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendapatan keluarga?

Dua hipotesis kajian dibina berdasarkan soalan kajian tersebut iaitu:

H_{01} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan tahap kemahiran sosial berdasarkan tahap pendidikan ibu dan bapa.

H_{02} : Tidak terdapat perbezaan yang signifikan tahap kemahiran sosial berdasarkan tahap pendapatan keluarga.

Bagi menguji hipotesis ini, ujian ANOVA sehalu dijalankan untuk melihat perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendidikan ibu bapa dan tahap pendapatan keluarga. Disebabkan data tidak memenuhi andaian kehomogenan varians seperti yang ditunjukkan pada bahagian 4.4.3, maka, pembetulan telah dijalankan dengan menggunakan ujian Welch's F. Seterusnya, seperti yang dicadangkan oleh Field (2009), bagi data yang memiliki varian yang berbeza, ujian post hoc Games-Howell dijalankan untuk melihat perbezaan tahap sosioekonomi antara dua kumpulan.

4.5.1.1 Perbezaan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Berdasarkan Tahap Pendidikan Ibu

Berdasarkan Jadual 4.10, analisis menunjukkan yang tahap kemahiran sosial kanak-kanak daripada ibu yang tidak bersekolah/sekolah rendah/PMR, ibu berpendidikan SPM/STPM dan ibu berpendidikan Diploma/Ijazah/Pascasiswazah berbeza secara signifikan Welch's $F(2, 339) = 19.88, p < .0001$. Oleh kerana $p < .0001$ lebih kecil daripada aras signifikan, $\alpha = .05$, maka hipotesis nul ditolak. Keputusan ujian adalah signifikan secara statistik pada aras .05. Pada aras signifikan 5%, data memberikan bukti yang cukup untuk menyimpulkan yang tahap kemahiran sosial kanak-kanak berbeza mengikut tahap pendidikan ibu.

Jadual 4.10

Perbezaan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak Berdasarkan Tahap Pendidikan Ibu

Tahap Pendidikan	N	Min	SP	df1	df2	Welch's F	Sig.
Tahap 1	31	72.61	14.16	2	78.95	19.88	.000
Tahap 2	188	79.18	11.65				
Tahap 3	120	85.20	8.90				

Tahap 1 = tidak bersekolah/sekolah rendah/PMR; Tahap 2 = SPM/STPM; Tahap 3 = Diploma/Ijazah/Pascasiswazah

Bagi mengetahui perbezaan antara kumpulan tahap pendidikan ibu, ujian Post Hoc Games-Howell dijalankan. Berdasarkan Jadual 4.11, analisis menunjukkan kanak-kanak daripada ibu berpendidikan Diploma/Ijazah/Pascasiswazah mempunyai kemahiran sosial yang lebih tinggi secara signifikan berbanding kanak-kanak daripada ibu berpendidikan SPM/STPM ($M = 79.2, SD = 11.65$) dan ibu berpendidikan PMR dan ke bawah ($M = 72.6, SD = 14.16$) dengan nilai $p < .0001$. Selain itu, kemahiran sosial kanak-kanak daripada ibu berpendidikan SPM/STPM adalah lebih tinggi secara signifikan berbanding kemahiran sosial kanak-kanak daripada ibu tidak bersekolah/sekolah rendah/PMR pada $p = .049$.

Jadual 4.11

Ujian Post Hoc Games-Howell Perbezaan Kemahiran Sosial Berdasarkan Tahap Pendidikan Ibu

Tahap pendidikan ibu (I)	Tahap pendidikan ibu (J)	Perbezaan Min (I-J)	SE	p
Tahap 1	Tahap 2	-6.56*	2.68	.049
	Tahap 3	-12.59*	2.67	.000
Tahap 2	Tahap 1	6.56*	2.68	.049
	Tahap 3	-6.02*	1.18	.000
Tahap 3	Tahap 1	12.59*	2.67	.000
	Tahap 2	6.02*	1.18	.000

Tahap 1 = tidak bersekolah/sekolah rendah/PMR; Tahap 2 = SPM/STPM; Tahap 3 = Diploma/Ijazah/Pascasiswazah

4.5.1.2 Perbezaan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Berdasarkan Tahap Pendidikan Bapa

Berdasarkan Jadual 4.12, analisis menunjukkan yang tahap kemahiran sosial kanak-kanak daripada bapa yang tidak bersekolah/sekolah rendah/PMR, bapa berpendidikan SPM/STPM dan bapa berpendidikan Diploma/Ijazah/Pascasiswazah berbeza secara signifikan Welch's $F(2, 339) = 7.69, p=.001$. Oleh kerana $p = .001$ lebih kecil daripada aras signifikan, $\alpha = .05$, maka hipotesis nul ditolak. Keputusan ujian adalah signifikan secara statistik pada aras .05. Pada aras signifikan 5%, data memberikan bukti yang cukup untuk menyimpulkan yang tahap kemahiran sosial kanak-kanak berbeza mengikut tahap pendidikan bapa.

Jadual 4.12

Perbezaan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak Berdasarkan Tahap Pendidikan Bapa

Tahap Pendidikan Bapa	N	Min	SP	df1	df2	Welch's F	Sig.
Tahap 1	54	75.13	13.93	2	127.88	7.69	.001
Tahap 2	190	80.89	11.18				
Tahap 3	95	83.51	10.00				

Tahap 1 = tidak bersekolah/sekolah rendah/PMR; Tahap 2 = SPM/STPM; Tahap 3 = Diploma/Ijazah/Pascasiswazah

Bagi mengetahui perbezaan antara kumpulan tahap pendidikan bapa, ujian Post Hoc Games-Howell dijalankan. Berdasarkan Jadual 4.13, analisis menunjukkan tiada perbezaan signifikan antara kemahiran sosial kanak-kanak daripada bapa berpendidikan Diploma/Ijazah/Pascasiswazah ($M = 83.51$, $SD = 10.00$) dengan kemahiran sosial kanak-kanak daripada bapa berpendidikan SPM/STPM ($M = 80.89$, $SD = 11.18$). Analisis juga menunjukkan kanak-kanak daripada bapa berpendidikan SPM/STPM mempunyai kemahiran sosial yang lebih tinggi secara signifikan berbanding kanak-kanak daripada bapa berpendidikan PMR dan ke bawah ($M = 75.13$, $SD = 13.93$) pada $p = .018$.

Jadual 4.13

Ujian Post Hoc Games-Howell Perbezaan Kemahiran Sosial Berdasarkan Tahap Pendidikan Bapa

Tahap pendidikan bapa (I)	Tahap pendidikan bapa (J)	Perbezaan Min (I-J)	SE	p
Tahap 1	Tahap 2	-5.77*	2.06	.018
	Tahap 3	-8.38*	2.16	.001
Tahap 2	Tahap 1	5.77*	2.06	.018
	Tahap 3	-2.61	1.31	.116
Tahap 3	Tahap 1	8.38*	2.16	.001
	Tahap 2	2.61	1.31	.116

Tahap 1 = tidak bersekolah/sekolah rendah/PMR; Tahap 2 = SPM/STPM; Tahap 3 = Diploma/Ijazah/Pascasiswazah

4.5.1.3 Perbezaan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Berdasarkan Tahap Pendapatan Keluarga

Berdasarkan Jadual 4.14, analisis kajian menunjukkan yang tahap kemahiran sosial kanak-kanak daripada keluarga berpendapatan rendah, keluarga berpendapatan sederhana dan keluarga berpendapatan tinggi adalah berbeza secara signifikan, Welch's $F(2, 339) = 13.59$, $p < .0001$. Oleh kerana $p < .0001$ lebih kecil daripada aras signifikan, $\alpha = .05$, maka hipotesis nul ditolak. Keputusan ujian adalah signifikan secara statistik pada aras .05. Pada aras signifikan 5%, data memberikan

bukti yang cukup untuk menyimpulkan yang tahap kemahiran sosial kanak-kanak berbeza mengikut tahap pendapatan keluarga.

Jadual 4.14

Perbezaan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-kanak Berdasarkan Tahap Pendapatan Keluarga

Pendapatan keluarga	N	Min	SP	df1	df2	Welch's F	Sig.
Rendah	210	78.41	12.64	2	83.48	13.59	.0000
Sederhana	100	84.33	8.59				
Tinggi	29	84.86	8.67				

Rendah = < RM3860; Sederhana = RM 3860.01 – RM8319 ; Tinggi >RM8319

Bagi mengetahui perbezaan antara kumpulan tahap pendapatan keluarga, ujian Post Hoc Games-Howell dijalankan. Berdasarkan Jadual 4.15 analisis menunjukkan kanak-kanak daripada keluarga berpendapatan tinggi ($M = 84.86$, $SD = 8.67$) dan sederhana ($M = 84.33$, $SD = 8.59$) mempunyai kemahiran sosial yang lebih tinggi secara signifikan berbanding kanak-kanak daripada keluarga berpendapatan rendah ($M = 78.41$, $SD = 12.64$) pada $p = .003$ dan $p < .0001$, masing-masing. Selain itu, analisis juga menunjukkan bahawa tiada perbezaan signifikan antara kemahiran sosial kanak-kanak daripada keluarga berpendapatan tinggi dan keluarga berpendapatan sederhana.

Jadual 4.15

Ujian Post Hoc Games-Howell Perbezaan Kemahiran Sosial Berdasarkan Tahap Pendapatan Keluarga

Tahap pendapatan (I)	Tahap pendapatan (J)	Perbezaan Min (I-J)	SE	p
Rendah	Sederhana	-5.92*	1.22	.000
	Tinggi	-6.45*	1.83	.003
Sederhana	Rendah	5.92*	1.22	.000
	Tinggi	-0.53	1.82	.954
Tinggi	Rendah	6.45*	1.83	.003
	Sederhana	0.53	1.82	.954

Rendah = < RM3860; Sederhana = RM 3860.01 – RM8319; Tinggi >RM8319

4.5.2 Hubungan Jenis Gaya Keibubapaan dengan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-Kanak

Bahagian ini akan melaporkan dapatan kajian bagi menjawab soalan kajian 4 iaitu: Adakah terdapat hubungan signifikan antara gaya keibubapaan dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?

Soalan kajian ini dibahagikan kepada tiga sub-soalan iaitu:

- a. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritatif dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?
- b. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritarian dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?
- c. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya permisif dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?

Tiga hipotesis kajian dibina berdasarkan soalan kajian tersebut iaitu:

H₀₃ : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis autoritatif dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak.

H₀₄ : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis autoritarian dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak.

H₀₅ : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis permisif dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak.

Andaian statistik telah diuji dan dipenuhi bagi pembolehubah gaya keibubapaan dan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah seperti yang dilaporkan pada bahagian 4.4. Oleh itu, ujian Korelasi Pearson dapat dijalankan.

4.5.2.1 Hubungan Gaya Keibubapaan Jenis Autoritatif dengan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak

Ujian Korelasi Pearson dijalankan untuk menguji hipotesis H_{03} , iaitu tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis autoritatif dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak. Hipotesis ini diuji secara berasingan untuk ibu dan bapa serta berdasarkan tiga dimensi kemahiran sosial iaitu:

- a. H_{03a} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritatif bapa dan ibu dengan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah.
- b. H_{03b} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritatif bapa dan ibu dengan kerjasama sosial kanak-kanak prasekolah.
- c. H_{03c} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritatif bapa dan ibu dengan interaksi sosial kanak-kanak prasekolah.
- d. H_{03d} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritatif bapa dan ibu dengan kebebasan sosial kanak-kanak prasekolah.

Berdasarkan Jadual 4.16, dapatan kajian mendapati terdapat hubungan positif yang signifikan antara gaya autoritatif ibu ($r(339) = .48, p < .0001$) dan gaya autoritatif bapa ($r = .34; p < .0001$) dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Berdasarkan Cohen (1988), nilai korelasi Pearson bagi gaya autoritatif ibu dan bapa ini diinterpretasikan sebagai suatu kesan yang sederhana. Hubungan antara gaya keibubapaan autoritatif dengan setiap dimensi kemahiran sosial juga menunjukkan hubungan positif yang signifikan dengan kesan yang sederhana kecuali hubungan gaya autoritatif bapa dengan dimensi interaksi sosial ($r(339) = .28, p < .0001$) dan kebebasan sosial ($r(339) = .25, p < .0001$) sahaja yang menunjukkan hubungan positif dengan kesan yang kecil.

Pada aras keertian 5%, data memberikan bukti yang cukup untuk menyimpulkan yang gaya keibubapaan autoritatif berkorelasi secara positif dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Oleh yang demikian, hipotesis H₀₃ yang mengatakan bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya keibubapaan autoritatif dengan kemahiran sosial berjaya ditolak.

Jadual 4.16

Hubungan Gaya Keibubapaan Autoritatif dengan Kemahiran Sosial

Gaya autoritatif	Dimensi Kemahiran Sosial	<i>r</i>	<i>p</i>
Ibu	Kemahiran sosial	.482*	.000
	Kerjasama sosial	.449*	.000
	Interaksi sosial	.427*	.000
	Kebebasan sosial	.384*	.000
Bapa	Kemahiran sosial	.340*	.000
	Kerjasama sosial	.356*	.000
	Interaksi sosial	.279*	.000
	Kebebasan sosial	.248*	.000

*Korelasi adalah signifikan pada aras $p < .05$ (2-hujungan)

4.5.2.2 Hubungan Gaya Keibubapaan Jenis Autoritarian dengan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak

Ujian Korelasi Pearson dijalankan untuk menguji hipotesis H₀₄ iaitu tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis authoritarian dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak. Hipotesis ini diuji secara berasingan untuk ibu dan bapa serta berdasarkan tiga dimensi kemahiran sosial iaitu:

- a. H_{04a} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya authoritarian bapa dan ibu dengan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah.
- b. H_{04b} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya authoritarian bapa dan ibu dengan kerjasama sosial kanak-kanak prasekolah.
- c. H_{04c} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya authoritarian bapa dan ibu dengan interaksi sosial kanak-kanak prasekolah.

d. H_{04d} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritarian bapa dan ibu dengan kebebasan sosial kanak-kanak prasekolah.

Berdasarkan Jadual 4.17, dapatan kajian mendapati terdapat hubungan negatif yang signifikan antara gaya autoritarian ibu ($r(339) = -.123, p = .023$) dengan kemahiran sosial kanak-kanak tetapi tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritarian bapa dengan kemahiran sosial kanak-kanak ($r(339) = -.058, p = .290$). Berdasarkan Cohen (1988), nilai korelasi Pearson bagi gaya autoritarian ibu dengan kemahiran sosial diinterpretasikan sebagai suatu kesan yang kecil.

Berdasarkan dimensi kemahiran sosial, hubungan yang signifikan hanya didapati antara gaya autoritarian ibu ($r(339) = -.198, p < .0001$) dan gaya autoritarian bapa ($r(339) = -.144, p < .008$) dengan dimensi kerjasama sosial sahaja. Dimensi kemahiran sosial yang lain (interaksi sosial dan kebebasan sosial) didapati tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan gaya autoritarian.

Pada aras keertian 5%, data memberikan bukti yang cukup untuk menyimpulkan yang gaya keibubapaan autoritarian ibu sahaja yang berkorelasi dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Oleh yang demikian, hipotesis H_{04a} yang mengatakan bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya keibubapaan autoritarian dengan kemahiran sosial berjaya ditolak untuk ibu sahaja. Namun begitu, hipotesis H_{04a} ini gagal ditolak untuk hubungan gaya autoritarian bapa dengan kemahiran sosial kanak-kanak.

Pada aras keertian 5%, data turut memberikan bukti yang cukup untuk menyimpulkan yang gaya keibubapaan autoritarian ibu dan bapa berkorelasi dengan dimensi kerjasama sosial kanak-kanak. Oleh yang demikian, hipotesis H_{04b} yang

mengatakan bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan autoritarian dengan kerjasama sosial berjaya ditolak untuk kedua-dua ibu dan bapa. Namun begitu, hipotesis H_{04c} dan H_{04d} yang menyatakan tidak terdapat hubungan signifikan antara gaya autoritarian bapa dan ibu dengan interaksi sosial dan kebebasan sosial ini gagal ditolak.

Jadual 4.17

Hubungan Gaya Keibubapaan Autoritarian dengan Kemahiran Sosial

Gaya autoritarian	Dimensi Kemahiran Sosial	<i>r</i>	<i>P</i>
Ibu	Kemahiran sosial	-.123*	.023
	Kerjasama sosial	-.198*	.000
	Interaksi sosial	-.060	.268
	Kebebasan sosial	-.049	.370
Bapa	Kemahiran sosial	-.058	.290
	Kerjasama sosial	-.144*	.008
	Interaksi sosial	-.023	.669
	Kebebasan sosial	.040	.459

*Korelasi adalah signifikan pada aras $p < .05$ (2-hujungan)

4.5.2.3 Hubungan Gaya Keibubapaan Jenis Permisif Dengan Kemahiran Sosial Kanak-Kanak

Ujian Korelasi Pearson dijalankan untuk menguji hipotesis H₀₅ iaitu tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan jenis permisif dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak. Hipotesis ini diuji secara berasingan untuk ibu dan bapa serta berdasarkan tiga dimensi kemahiran sosial iaitu:

- a. H_{05a} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya permisif bapa dan ibu dengan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah.
- b. H_{05b} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya permisif bapa dan ibu dengan kerjasama sosial kanak-kanak prasekolah.
- c. H_{05c} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya permisif bapa dan ibu dengan interaksi sosial kanak-kanak prasekolah.

d. H_{05d} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya permisif bapa dan ibu dengan kebebasan sosial kanak-kanak prasekolah.

Berdasarkan Jadual 4.18, dapatan kajian mendapati tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya permisif ibu ($r(339) = -.073, p = .180$) dan gaya permisif bapa ($r = -.022; p = .689$) dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Hubungan antara gaya keibubapaan permisif dengan setiap dimensi kemahiran sosial juga menunjukkan hubungan yang tidak signifikan.

Pada aras keertian 5%, data memberikan bukti yang cukup untuk menyimpulkan yang gaya keibubapaan permisif tidak berkorelasi dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Oleh yang demikian, hipotesis H_{05a} , H_{05b} , H_{05c} dan H_{05d} yang mengatakan bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya keibubapaan permisif dengan kemahiran sosial gagal ditolak.

Jadual 4.18

Hubungan Gaya Keibubapaan Permisif dengan Kemahiran Sosial

Gaya permisif	Dimensi Kemahiran Sosial	<i>R</i>	<i>P</i>
Ibu	Kemahiran sosial	-.073	.180
	Kerjasama sosial	-.079	.145
	Interaksi sosial	-.051	.352
	Kebebasan sosial	-.040	.459
Bapa	Kemahiran sosial	-.022	.689
	Kerjasama sosial	-.040	.459
	Interaksi sosial	-.024	.666
	Kebebasan sosial	.015	.779

*Korelasi adalah signifikan pada aras $p < .05$ (2-hujungan)

Secara keseluruhannya, dapatan kajian menunjukkan bahawa setiap gaya keibubapaan menunjukkan hubungan yang berbeza terhadap kemahiran sosial kanak-kanak seperti berikut:

1. Gaya autoritatif ibu dan gaya autoritatif bapa mempunyai hubungan positif yang signifikan dengan kemahiran sosial kanak-kanak.
2. Gaya autoritarian ibu mempunyai hubungan negatif yang signifikan dengan kemahiran sosial kanak-kanak tetapi gaya autoritarian bapa mempunyai hubungan yang tidak signifikan dengan kemahiran sosial kanak-kanak.
3. Gaya asuhan permisif ibu dan gaya permisif bapa tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan kemahiran sosial kanak-kanak.

Berdasarkan dimensi kemahiran sosial, setiap gaya keibubapaan menunjukkan hubungan yang berbeza seperti berikut:

1. Gaya autoritatif ibu dan gaya autoritatif bapa menunjukkan hubungan positif yang signifikan dengan semua dimensi kemahiran sosial (kerjasama sosial, interaksi sosial dan kebebasan sosial)
2. Gaya autoritarian ibu dan gaya autoritarian bapa menunjukkan hubungan negatif yang signifikan dengan dimensi kerjasama sosial tetapi tidak menunjukkan hubungan yang signifikan dengan dimensi kemahiran sosial yang lain (interaksi sosial dan kebebasan sosial).
3. Gaya permisif menunjukkan hubungan yang tidak signifikan dengan semua dimensi kemahiran sosial kanak-kanak (kerjasama sosial, interaksi sosial dan kebebasan sosial)

4.5.3 Jenis Gaya Keibubapaan Yang Menjadi Faktor Peramal Kepada Tahap Kemahiran Sosial Kanak-Kanak

Bahagian ini akan melaporkan dapatan kajian bagi menjawab soalan kajian 5 iaitu: Apakah jenis gaya keibubapaan yang menjadi peramal signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak?

Bahagian ini akan menguji hipotesis 6 iaitu:

H_{06} : Tidak terdapat hubungan peramal gaya keibubapaan yang menyumbang secara signifikan terhadap kemahiran sosial kanak-kanak.

Bagi menentukan gaya keibubapaan manakah yang menjadi peramal kepada tahap kemahiran sosial kanak-kanak secara keseluruhan, analisis regresi berganda menggunakan kaedah standard telah dijalankan. Melalui kaedah ini, pemboleh ubah kemahiran sosial kanak-kanak menjadi pemboleh ubah bersandar manakala pemboleh ubah gaya keibubapaan yang mempunyai hubungan yang signifikan (berdasarkan ujian Korelasi Pearson) dengan kemahiran sosial kanak-kanak menjadi pemboleh ubah bebas atau peramal. Dalam kaedah standard ini, semua pembolehubah bebas dimasukkan dalam persamaan dan dianalisis secara serentak.

Keputusan analisis regresi berganda yang melibatkan tiga jenis pemboleh ubah bebas (autoritatif ibu, autoritatif bapa dan autoritarian ibu) terhadap pemboleh ubah bersandar (kemahiran sosial) ditunjukkan dalam Jadual 4.19.

Jadual 4.19

Analisis Regresi Pemboleh Ubah Peramal Kemahiran Sosial

Gaya Keibubapaan	Koefisien tidak terlaras		Koefisien terlaras Beta, β	Nilai t	sig	R	R^2	F
	B	Ralat piawai						
(constant)	36.63	5.45		6.73	.000	.50	.25	36.58*
Autoritatif ibu	0.60		.41	7.46	.000			
Autoritatif bapa	0.16		.13	2.45	.015			
Autoritarian ibu	-0.04		-.03	-.52	.601			

* $p < .05$

Berdasarkan Jadual 4.19, hasil analisis mendapati nilai R^2 adalah 0.25. Semakin kecil R^2 , maka semakin kurang kemampuan pembolehubah bebas untuk menerangkan pemboleh ubah bersandar (kemahiran sosial kanak-kanak). Ini bermakna, secara keseluruhannya ketiga-tiga pembolehubah peramal tersebut menyumbang sebanyak 25 % (0.25) kepada perubahan varian dalam skor kemahiran sosial kanak-kanak ($F(3,335) = 36.58, p < .05$). Oleh kerana tahap signifikan adalah kurang daripada .05, maka hipotesis 6 yang menyatakan tidak terdapat pengaruh yang signifikan antara cara gaya keibubapaan dengan kemahiran sosial kanak-kanak berjaya ditolak.

Keputusan analisis data menunjukkan bahawa secara signifikan dua pemboleh ubah peramal iaitu gaya autoritatif ibu ($\beta = 0.41, p < .05$) dan gaya autoritarian bapa ($\beta = 0.13, p = .015$) merupakan faktor peramal yang signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Gaya autoritarian ibu ($\beta = -.03, p = .601$) adalah bukan faktor peramal yang signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Data ini juga menunjukkan bahawa apabila skor gaya autoritatif ibu bertambah sebanyak satu unit, skor kemahiran sosial kanak-kanak akan bertambah sebanyak 0.41 unit. Begitu juga, apabila skor gaya autoritatif bapa meningkat sebanyak satu unit, skor kemahiran sosial kanak-kanak akan meningkat sebanyak 0.13 unit. Dapatan ini juga menunjukkan bahawa peramal utama kepada kemahiran sosial kanak-kanak ialah gaya autoritatif ibu diikuti oleh gaya autoritatif bapa.

Regresi yang ditunjukkan adalah sederhana dan hubungan peramal antara gaya keibubapaan dan kemahiran sosial didapati signifikan. Sumbangan keseluruhan kedua-dua pembolehubah peramal yang signifikan terhadap kemahiran sosial kanak-kanak dapat dibentuk melalui persamaan regresi seperti berikut:

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + \dots + b_n X_n + r$$

$$Y=36.63 + 0.61 X_1 + 0.16X_2 + 10.138$$

di mana:

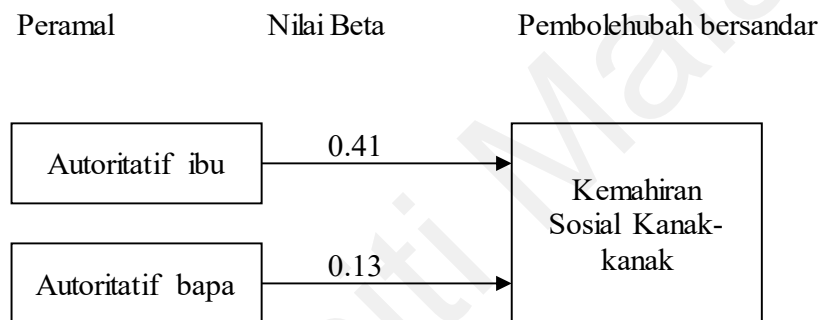
Y = Kemahiran sosial

X₁= gaya autoritatif ibu

X₂ = gaya autoritarian bapa

Pemalar (constant) a = 36.633 dan Ralat Piawai (Standard Error) r = 10.138

Peramal kepada kemahiran sosial kanak-kanak adalah seperti dalam Rajah 4.4.



Rajah 4.4: Pembolehubah Peramal kepada Kemahiran Sosial Kanak-Kanak

4.6 Rumusan

Kajian ini dilaksanakan bagi menjawab lima persoalan kajian dan enam hipotesis nul yang telah dibina. Seramai 339 orang responden yang terdiri daripada ibu dan bapa kanak-kanak prasekolah di Hulu Langat telah terlibat dalam kajian ini. Persoalan kajian yang dibina mencakupi tiga dimensi kemahiran sosial kanak-kanak (kerjasama sosial, interaksi sosial dan kebebasan sosial) dan tiga jenis gaya keibubapaan (autoritatif, autoritarian dan permisif). Pengujian hipotesis dilakukan dengan dengan ujian ANOVA, Korelasi *Pearson Bivariate* dan ujian Regresi Berganda.

Dapatan kajian menunjukkan tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah serta dimensinya (kerjasama sosial, interaksi sosial dan kebebasan sosia) adalah sederhana. Tahap pengamalan gaya autoritatif adalah paling tinggi diamalkan oleh ibubapa kanak-kanak prasekolah diikuti oleh gaya permisif dan gaya autoritarian. Terdapat perbezaan yang signifikan dalam kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap sosioekonomi keluarga yang merangkumi tahap pendidikan dan tahap pendapatan keluarga. Hubungan yang signifikan didapati antara kemahiran sosial kanak-kanak dengan beberapa gaya keibubapaan iaitu gaya autoritatif ibu, gaya autoritatif bapa dan gaya autoritarian ibu. Faktor peramal yang signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah ialah gaya autoritatif ibu dan gaya autoritatif bapa sahaja. Ringkasan dapatan kajian ditunjukkan dalam Jadual 4.20 berikut.

Jadual 4.20

Ringkasan Dapatan Kajian

Soalan kajian	Dapatan kajian
1. Apakah tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skor setiap dimensi kemahiran sosial iaitu kerjasama sosial (M=28.31, SP=4.88), interaksi sosial (M=24.91, SP=4.77), dan kebebasan sosial (M=27.49, SP=3.58) berada pada tahap sederhana. ▪ Skor min tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah (M=80.71, SP=11.63) secara keseluruhannya berada pada tahap sederhana.
2. Apakah tahap pengamalan gaya keibubapaan ibubapa bagi kanak-kanak prasekolah?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tahap pengamalan gaya autoritatif ibu (M=4.03, SP=0.52) adalah paling tinggi diikuti gaya permisif ibu (M=2.73, SP=0.56) dan gaya autoritarian ibu (M=2.27, SP=0.55). ▪ Gaya autoritatif bapa (M=3.82, SP=0.63) paling tinggi diamalkan oleh bapa diikuti gaya permisif bapa (M=2.70, SP=0.56) dan gaya autoritarian bapa (M=2.19, SP=0.56). ▪ Gaya autoritarian adalah paling rendah diamalkan oleh kedua-dua ibu (M=2.27, SP=0.55) dan bapa (M=2.19, SP=0.56).

Jadual 4.20 (sambungan)

<p>3. Adakah terdapat perbezaan signifikan dalam kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah berdasarkan tahap sosioekonomi keluarga?</p> <p>a. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendidikan ibu dan bapa?</p> <p>b. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendapatan keluarga?</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kemahiran sosial kanak-kanak daripada ibu yang tidak bersekolah/sekolah rendah/PMR, ibu berpendidikan SPM/STPM dan ibu berpendidikan Diploma/Ijazah/Pascasiswazah, Welch's $F(2, 339) = 19.88, p < .0001$.▪ Terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kemahiran sosial kanak-kanak daripada bapa yang tidak bersekolah/sekolah rendah/PMR, bapa berpendidikan SPM/STPM dan bapa berpendidikan Diploma/Ijazah/Pascasiswazah, Welch's $F(2, 339) = 7.69, p = .001$.▪ Terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kemahiran sosial kanak-kanak daripada keluarga berpendapatan rendah, keluarga berpendapatan sederhana dan keluarga berpendapatan tinggi, Welch's $F(2, 339) = 13.59, p < .0001$.
<hr/>	
<p>4. Adakah terdapat hubungan signifikan antara gaya keibubapaan dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah?</p> <p>a. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritatif ibu bapa dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?</p> <p>b. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritarian ibubapa dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?</p> <p>c. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya permisif ibubapa dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Terdapat hubungan positif yang signifikan antara gaya autoritatif ibu ($r(339) = .48, p < .0001$) dan gaya autoritatif bapa ($r(339) = .34; p < .0001$) dengan kemahiran sosial kanak-kanak.▪ Terdapat hubungan negatif yang signifikan antara gaya autoritarian ibu ($r(339) = -.123, p = .023$) dengan kemahiran sosial kanak-kanak.▪ Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritarian bapa dengan kemahiran sosial kanak-kanak ($r(339) = -.058, p = .290$).▪ Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara gaya permisif ibu ($r(339) = -.073, p = .180$) dan gaya permisif bapa ($r = -.022; p = .689$) dengan kemahiran sosial kanak-kanak.

Jadual 4.20 (sambungan)

5. Apakah jenis gaya keibubapaan yang menjadi peramal signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak?	<ul style="list-style-type: none">▪ Secara signifikan dua pemboleh ubah peramal iaitu gaya autoritatif ibu ($\beta = 0.41$, $p < .05$) dan gaya autoritarian bapa ($\beta = 0.13$, $p < .05$) merupakan faktor peramal yang signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak.▪ Gaya autoritarian ibu ($\beta = -.03$, $p < .05$) adalah bukan faktor peramal yang signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak.▪ Apabila skor gaya autoritatif ibu bertambah sebanyak satu unit, skor kemahiran sosial kanak-kanak akan bertambah sebanyak 0.41 unit.▪ Apabila skor gaya autoritatif bapa meningkat sebanyak satu unit, skor kemahiran sosial kanak-kanak akan meningkat sebanyak 0.13 unit.
---	--

BAB 5

PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN

5.1 Pendahuluan

Bab ini akan membincangkan dan merumuskan dapatan kajian berdasarkan persoalan-persoalan kajian yang telah diutarakan. Tumpuan perbincangan adalah berkaitan dengan persoalan-persoalan kajian secara keseluruhannya iaitu serta perbezaan kemahiran sosial berdasarkan tahap sosioekonomi keluarga serta hubungan dan faktor peramal gaya keibubapaan kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Kesemua dapatan akan dihuraikan dengan jelas dan tepat agar dapat difahami dan diinterpretasi oleh pengkaji-pengkaji lain dan seterusnya dapat digunakan sebagai sumber bagi kajian-kajian akan datang. Hasil daripada perbincangan, implikasi dan cadangan diharapkan akan dapat memberi kebaikan kepada semua pihak khususnya dalam usaha meningkatkan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah.

5.2 Ringkasan Kajian

Tujuan kajian ini adalah untuk mengenalpasti hubungan antara kemahiran sosial dan gaya keibubapaan ibu bapa dalam kalangan kanak-kanak prasekolah serta melihat kesan tahap sosioekonomi terhadap kemahiran sosial kanak-kanak. Antara isu kajian ini dijalankan adalah kerana isu permasalahan kemahiran sosial di peringkat kanak-kanak, kekurangan maklumat berkenaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah Malaysia serta kesannya daripada gaya keibubapaan dan tahap sosioekonomi keluarga.

Dalam kajian ini, sebanyak lima persoalan kajian utama dan enam hipotesis nul telah dibina untuk mencapai tujuan kajian ini. Kajian ini menggunakan reka bentuk kajian tinjauan menggunakan kajian korelasi yang melibatkan 339 orang kanak-kanak dari prasekolah KPM berumur antara lima dan enam tahun. Dua buah soal selidik digunakan sebagai instrumen kajian. Data kuantitatif yang diperoleh telah dianalisis menggunakan statistik deskriptif dan inferensi. Bagi tujuan ini, pakej SPSS versi 21 *for Windows* digunakan. Statistik deskriptif digunakan untuk menjawab soalan kajian pertama dan kedua dalam bentuk min, peratus dan sisihan piawai. Seterusnya, statistik inferensi iaitu Ujian Anova Sehalu digunakan untuk menjawab persoalan kajian ketiga yang mengkaji kesan sosioekonomi terhadap kemahiran sosial kanak-kanak. Ujian parametrik iaitu ujian Korelasi Pearson digunakan untuk menjawab persoalan keempat manakala Ujian Regresi Berganda digunakan untuk menjawab persoalan kajian kelima yang menganalisis pemboleh ubah gaya keibubapaan yang menjadi peramal kepada kemahiran sosial kanak-kanak.

5.3 Perbincangan Dapatan Kajian

Dalam bahagian ini, dapatan kajian dibincangkan dengan mengupas setiap persoalan kajian yang dikemukakan. Perbincangan tersebut disokong dengan menggunakan dapatan kajian-kajian lepas seperti yang diketengahkan dalam Bab Satu dan Bab Dua.

5.3.1 Tahap Kemahiran Sosial Kanak-Kanak

Objektif pertama kajian ini ialah untuk mengetahui tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah serta dimensi-dimensinya (kerjasama sosial, interaksi sosial dan kebebasan sosial) menggunakan Soal Selidik *Preschool and Kindergarten Behavior Scales-Second Edition* (PKBS) Merrell (1994). Maklumat tentang tahap kemahiran sosial kanak-kanak di Malaysia adalah terhad. Kajian-kajian tentang kanak-

kanak Malaysia sebelum ini banyak berfokus kepada tahap masalah tingkahlaku kanak-kanak (Gomez & Suhaimi, 2013; Nellie, 2012). Oleh itu, dalam kajian ini, tahap kemahiran sosial kanak-kanak serta dimensinya berdasarkan laporan daripada ibubapa dalam sampel kanak-kanak prasekolah KPM antara umur lima dan enam tahun di Hulu Langat ini dikaji. Tujuan kajian iaitu untuk mengetahui tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah adalah selaras dengan soalan kajian berikut:

1. Apakah tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah?

Dapatan kajian ini menunjukkan kebanyakan kanak-kanak prasekolah mempunyai tahap kemahiran sosial yang sederhana termasuklah dalam ketiga-tiga dimensinya (kerjasama sosial, interaksi sosial dan kebebasan sosial). Secara keseluruhannya, dapatan ini menunjukkan kanak-kanak prasekolah memiliki tahap kemahiran sosial yang baik iaitu mereka mudah menggunakan kemahiran sosial dalam kebanyakan situasi sosial. Namun begitu, berdasarkan taburan peratusan tahap kemahiran sosial kanak-kanak, didapati 25% kanak-kanak berada pada defisiensi sederhana dan hampir 5% kanak-kanak berada pada tahap defisiensi signifikan kemahiran sosial. Menurut Merrell (1994), kanak-kanak yang berada pada tahap defisiensi ini memerlukan intervensi yang intensif serta bantuan orang dewasa dalam membimbing mereka ketika berinteraksi dengan rakan sebaya dan orang dewasa.

Jumlah peratusan yang agak besar ini menunjukkan ramai kanak-kanak prasekolah memiliki kerendahan kemahiran sosial. Ini bermaksud, dalam 100 orang kanak-kanak prasekolah, hampir 25 orang kanak-kanak memiliki kemahiran sosial yang rendah dan 5 orang memiliki kemahiran sosial yang sangat rendah di mana kanak-kanak ini memerlukan bimbingan dan intervensi yang intensif bagi meningkatkan kemahiran sosial mereka. Kekurangan kemahiran sosial perlu

dititikberatkan kerana kekurangannya memberi kesan kepada permasalahan tingkahlaku kanak-kanak. Dapatan kajian masalah emosi dan tingkahlaku kanak-kanak Malaysia oleh Gomez & Suhaimi (2013) menunjukkan kesinambungan dengan dapatan kajian ini yang mendapati hampir 5% kanak-kanak Malaysia berada pada tahap abnormal dan 10% kanak-kanak berada pada garis batas abnormal. Dapatan ini memberi gambaran bahawa kemungkinan perkaitan antara kekurangan kemahiran sosial dengan masalah emosi dan tingkahlaku kanak-kanak di Malaysia.

Selain itu, berdasarkan dimensi kemahiran sosial, kajian ini mendapati tahap interaksi sosial kanak-kanak adalah paling rendah dibandingkan dengan dimensi-dimensi lain serta menghampiri tahap defisiensi sederhana (*moderate deficit*). Tahap interaksi sosial yang paling rendah berbanding dimensi lain serta mendekati tahap defisiensi menunjukkan kanak-kanak prasekolah Malaysia mempunyai kekurangan dalam membina dan mengekalkan persahabatan serta mendapat penerimaan rakan sebaya. Dapatan ini selari dengan dapatan kajian yang mendapati jangkakan ibubapa Malaysia terhadap perkembangan interaksi rakan sebaya pada peringkat awal kanak-kanak adalah lebih rendah berbanding negara Barat (Winskel, Salehuddin, & Stanbury, 2013). Dapatan ini turut mempunyai kesinambungan dengan kajian Suhaimi (2012) yang mendapati kanak-kanak Malaysia berumur 5 hingga 13 tahun memiliki tahap masalah dengan rakan sebaya yang paling tinggi berbanding masalah emosi dan hiperaktif. Di peringkat umur yang lebih tinggi pula, para remaja Malaysia turut mempunyai kekurangan dalam membina hubungan dengan orang lain (Ishak et al., 2014). Kesan kekurangan interaksi sosial ini ke atas individu di peringkat umur dewasa dapat dilihat dimana kajian mendapati mahasiswa Malaysia mempunyai kekurangan dalam kemahiran komunikasi dan kurang penglibatan diri dalam aktiviti kemasyarakatan (Chin-siang Ang, 2016).

Justeru, walaupun secara keseluruhannya kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah didapati berada tahap sederhana, namun begitu usaha untuk meningkatkan kemahiran sosial ke tahap yang lebih tinggi perlu dilakukan. Langkah pertama harus dimulakan dengan menitikberatkan dimensi interaksi sosial yang didapati paling rendah berbanding dimensi kemahiran sosial lain serta memfokuskan intervensi pada kanak-kanak yang mengalami masalah kemahiran sosial yang kronik.

5.3.2 Tahap Pengamalan Gaya Keibubapaan

Soalan kajian kedua ialah apakah tahap pengamalan gaya keibubapaan ibubapa kanak-kanak?

Dapatan kajian ini mendapati pengamalan gaya autoritatif adalah paling tinggi diamalkan bagi kedua-dua ibu dan bapa diikuti gaya permisif dan gaya autoritarian. Kajian ini adalah selari dengan banyak kajian keibubapaan yang mendapati gaya autoritatif adalah paling tinggi diamalkan (Kern & Jonyniene, 2012; Pilarinos & Solomon, 2017; Mensah & Kuranchie, 2013). Kajian ini juga menunjukkan pola pengamalan gaya keibubapaan yang sama dengan kajian Kern & Jonyniene (2012) ke atas populasi Lithuanian dan kajian Rinaldi & Howe (2012) di mana gaya autoritatif adalah paling tinggi diamalkan dan gaya autoritarian paling rendah diamalkan.

Selain itu, dapatan ini didapati konsisten dengan kajian terkini oleh Winskel, Salehuddin, & Stanbury (2013) yang mendapati ibubapa Malaysia mengamalkan tahap gaya autoritatif paling tinggi dan tidak berbeza secara signifikan dengan tahap pengamalan gaya autoritatif ibubapa Australia. Begitu juga dapatan kajian di China yang mendapati tiada perbezaan signifikan antara gaya autoritatif yang diamalkan oleh ibubapa Cina dan ibubapa Amerika (Porter et al., 2005). Namun begitu, kedua-dua

dapatan ini mendapati tahap gaya autoritarian lebih tinggi diamalkan berbanding ibubapa Barat.

Perubahan pengamalan gaya autoritarian kepada gaya autoritatif dalam masyarakat Malaysia seperti yang didapati dalam kajian pengkaji serta kajian-kajian lepas yang terkini kemungkinan dapat dijelaskan oleh kesan globalisasi dan pengaruh budaya barat ke atas pandangan dan nilai yang dipegang oleh masyarakat Malaysia (Kling, 1995). Selain itu, tahap kemodenan turut kemungkinan memberi kesan kepada gaya keibubapaan kerana terdapat hubungan yang rapat antara tahap kemodenan dengan pemikiran individualistik seperti yang dicadangkan oleh Kağıtcıbaşı (2007) yang secara tidak langsung kemungkinan memberi kesan kepada gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa di Malaysia. Secara keseluruhannya, dapatan ini menunjukkan gaya autoritatif semakin diamalkan oleh ibubapa Malaysia mengatasi pengamalan gaya autoritarian dan gaya permisif.

Walaupun begitu, dapatan ini adalah bertentangan dengan Laporan Tinjauan Kebangsaan Kesihatan dan Morbiditi (2016) di Malaysia, yang menunjukkan peratusan kanak-kanak berumur 12 hingga 59 bulan menerima disiplin yang keras (Institute for Public Health (IPH), 2016) malah lebih separuh (sebanyak 54.8%) ibubapa Malaysia percaya terhadap hukuman fizikal dalam mendidik kanak-kanak supaya bertingkah laku baik. Iubapa yang menggunakan disiplin yang keras dan penggunaan hukuman fizikal dalam mendidik anak-anak ini adalah dikategorikan sebagai ibubapa autoritarian berdasarkan model keibubapaan Baumrind (1971). Maka, peratusan ini menunjukkan majoriti ibubapa adalah autoritarian. Merujuk semula kepada dapatan kajian ini, dapatan kajian ini mendapati tahap pengamalan gaya

autoritarian di kalangan ibubapa kanak-kanak prasekolah adalah paling rendah sebaliknya gaya autoritatif adalah paling tinggi diamalkan.

Perbezaan metodologi yang digunakan dalam kedua-dua kajian memberi jawapan kepada perbezaan dapatan kajian. Kajian Tinjauan Kebangsaan Kesihatan dan Morbiditi (2016) ini melibatkan populasi seluruh negara manakala kajian penyelidik adalah berfokus kepada populasi di sekitar Selangor. Dalam kajian ini, penyelidik menggunakan soal selidik PSDQ berasaskan teori keibubapaan Baumrind manakala kajian di peringkat nasional tersebut menggunakan soal selidik yang berbeza. Perbezaan ini memberi ruang kepada kajian yang akan datang untuk menjalankan kajian menggunakan soal selidik yang sama bagi membandingkan dengan laporan nasional.

5.3.3 Perbezaan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Berdasarkan Tahap Sosioekonomi Keluarga

Soalan kajian ketiga ialah adakah terdapat perbezaan signifikan dalam kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap sosioekonomi keluarga? Soalan kajian ini terbahagi kepada dua bahagian iaitu melihat perbezaan tahap pendidikan dan tahap pendapatan keluarga seperti berikut:

- a. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendidikan ibu dan bapa?
- b. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan antara kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan tahap pendapatan keluarga?

Dapatan kajian mendapati terdapat perbezaan signifikan bagi tahap kemahiran sosial berdasarkan tahap pendidikan ibubapa dan tahap pendapatan keluarga. Dapatan kajian ini selari dengan kebanyakan kajian lain yang mendapati terdapat kesan tahap

sosioekonomi ke atas kemahiran sosial kanak-kanak (Brophy-herb et al., 2007; Hartas, 2011; Hosokawa & Katsura, 2017a; Ramsey, 1988).

Berdasarkan tahap pendidikan ibubapa, terdapat kesan perbezaan yang jelas antara ketiga-tiga tahap pendidikan ibu terhadap tahap kemahiran sosial kanak-kanak. Ibu berpendidikan diploma dan ke atas memiliki anak yang berkemahiran sosial tinggi berbanding ibu lepasan SPM. Namun, tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap kemahiran sosial kanak-kanak daripada ibu lepasan SPM dan kanak-kanak daripada ibu berpendidikan PMR dan ke bawah. Ini menunjukkan pendidikan ibu pada tahap diploma dan ke atas memberi kesan kepada tahap kemahiran sosial yang tinggi dalam kalangan kanak-kanak prasekolah. Peringkat pendidikan ibu pada tahap SPM tidak memberi kesan yang lebih baik kepada kemahiran sosial kanak-kanak berbanding peringkat menengah rendah dan ke bawah.

Pola kesan tahap pendidikan bapa sedikit berbeza dengan pola kesan tahap pendidikan ibu seperti yang dibincangkan di atas. Berdasarkan tahap pendidikan bapa, tiada perbezaan yang jelas antara tahap kemahiran sosial kanak-kanak daripada bapa berpendidikan diploma dan ke atas dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak daripada bapa berpendidikan SPM/STPM. Ini bermaksud, kanak-kanak daripada bapa lepasan SPM dan kanak-kanak daripada bapa berpendidikan diploma ke atas memiliki tahap kemahiran sosial yang sama. Perbezaan tahap kemahiran sosial yang jelas hanya didapati antara kanak-kanak daripada bapa lepasan SPM dan ke atas dengan kanak-kanak daripada bapa berpendidikan PMR ke bawah di mana kanak-kanak yang memiliki bapa berpendidikan SPM dan ke atas memiliki kemahiran sosial yang lebih tinggi berbanding kanak-kanak daripada bapa berpendidikan PMR dan ke bawah.

Dapatan ini menunjukkan bahawa kesan tahap pendidikan bapa dapat dilihat antara dua tahap pendidikan iaitu antara tahap pendidikan SPM ke atas dengan tahap pendidikan menengah rendah ke bawah. Sebaliknya, kesan pendidikan ibu pula dapat dilihat antara tahap pendidikan diploma ke atas dengan tahap pendidikan SPM ke bawah. Ini bermaksud, berdasarkan pendidikan ibu, tahap pendidikan sehingga tahap diploma ke atas akan memberi kesan positif kepada kemahiran sosial kanak-kanak sebaliknya berdasarkan pendidikan bapa, tahap pendidikan pada tahap SPM sudah memberi kesan positif kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Dapatan ini menunjukkan bahawa kesan tahap pendidikan ibu adalah lebih tinggi berbanding tahap pendidikan bapa.

Dapatan ini selari dengan kajian longitudinal Erola et al. (2016) yang mendapati tahap pendidikan ibu memberi kesan yang lebih tinggi kepada kemahiran sosial di peringkat awal kanak-kanak berbanding tahap pendidikan bapa. Dalam kajian tersebut, didapati terdapat kesan yang tinggi tahap pendidikan ibu ke atas perkembangan anak-anak ketika peringkat awal kanak-kanak sebaliknya tahap pendidikan bapa ke atas perkembangan anak ketika awal kanak-kanak adalah kurang kesannya. Dalam kajian itu, didapati kesan tahap pendidikan bapa ini lebih jelas ketika anak-anak dewasa. Ketika anak-anak kecil, ibu di Malaysia lebih banyak menguruskan kanak-kanak berbanding (Hossain et al., 2005; Roopnarine & Lu, 1989), lalu berlaku interaksi lebih kerap antara ibu dan kanak-kanak. Pendidikan pula mempengaruhi cara ibu berinteraksi dengan anak-anak. Ibu yang berpendidikan kemungkinan mempunyai pengetahuan yang tinggi dalam mengurus tingkahlaku anak-anak, kurang menggunakan hukuman negatif terhadap anak-anak (Bøe et al., 2014) serta mempunyai lingkungan sosial yang lebih baik berbanding ibu berpendidikan rendah.

Maka, faktor-faktor ini akan memberi kesan kepada cara ibu berinteraksi dan mendidik anak-anak.

Sekira dilihat dapatan kajian ini secara menyeluruh, hasil dapatan ini menunjukkan bahawa pendidikan ibu sangat penting kepada perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak berbanding bapa maka pendidikan ibu perlu dititikberatkan. Pengkaji melihat penekanan pendidikan ibu ini bukanlah daripada sudut pendidikan formal tetapi menjurus kepada pendidikan keibubapaan. Hal ini kerana ibu yang memiliki ilmu keibubapaan yang cukup mampu mendidik kanak-kanak seiring dengan perkembangan umur mereka. Namun begitu, hal ini tidak bermaksud pendidikan keibubapaan bagi bapa boleh diremehkan sebaliknya dengan pendidikan keibubapaan daripada ibu dan bapa, perkembangan kanak-kanak dapat dioptimumkan.

Di samping itu, berdasarkan tahap pendapatan keluarga, dapatan kajian ini juga mendapati terdapat perbezaan tahap kemahiran sosial kanak-kanak berdasarkan aspek tersebut. Perbezaan yang signifikan ini didapati jelas antara tahap pendapatan tinggi dan sederhana dengan tahap pendapatan keluarga yang rendah. Dapatan ini bermaksud, kanak-kanak daripada keluarga yang berpendapatan tinggi dan sederhana didapati mempunyai tahap kemahiran sosial yang lebih tinggi berbanding kanak-kanak daripada keluarga berpendapatan rendah. ini bermakna, terdapat jurang perkembangan kemahiran sosial antara keluarga berpendapatan tinggi dan sederhana dengan keluarga berpendapatan rendah.

Dapatan ini disokong oleh Johari & Nazri (2007) dalam kajian di Malaysia yang menyatakan bahawa kebanyakan kanak-kanak yang datang dari keluarga status sosial atasan dan menengah lebih mudah menyesuaikan diri berbanding kanak-kanak dari keluarga berstatus rendah. Kanak-kanak yang mudah menyesuaikan diri akan

mudah membina hubungan dengan rakan sebaya dan mendapat penerimaan rakan sebaya. Keadaan ini menyumbang kepada perkembangan kemahiran sosial yang baik dalam kalangan mereka.

Selain itu, keadaan ini (kesan tahap pendapatan keluarga yang rendah ke atas kerendahan kemahiran sosial kanak-kanak) kemungkinan berlaku kerana ketidakstabilan ekonomi yang dihadapi dalam keluarga berpendapatan rendah mengundang kepada ketidakstabilan emosi ibubapa seperti tekanan hidup akibat kemiskinan (Kohen, Brooks-gunn, Leventhal, & Hertzman, 2002; Kiernan & Mensah, 2009). Tekanan yang dihadapi oleh ibubapa ini menyebabkan mereka berinteraksi secara negatif dan mengamalkan gaya autoritarian seperti memberi hukuman yang keras yang akhirnya memberi kesan negatif kepada perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak (Carapito et al., 2018). Selain itu, keluarga berpendapatan rendah kemungkinan tinggal di kawasan perumahan dan sekolah yang terdedah kepada masalah tingkahlaku dan jenayah yang tinggi (Duncan et al., 1994). Maka, keadaan ini secara tidak langsung memberi kesan negatif kepada perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak tersebut.

Secara tuntasnya, dapatan kajian ini menunjukkan bahawa tahap pendapatan ibubapa yang rendah memberi kesan negatif kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Apabila tahap pendapatan keluarga berada di tahap sederhana dan tinggi, kanak-kanak memiliki tahap kemahiran sosial yang baik dan sama. Justeru, tahap pendapatan keluarga perlu ditingkatkan kerana dengan ekonomi keluarga yang stabil, perkembangan kanak-kanak akan berkembang dengan baik. Jurang perbezaan ekonomi memberi kesan yang tidak baik kepada perkembangan kanak-kanak. Selain itu, dapatan ini memberi cadangan agar langkah-langkah meningkatkan kemahiran

sosial kanak-kanak perlu fokus kepada golongan berpendidikan dan berpendapatan rendah.

5.3.4 Hubungan Gaya Keibubapaan dengan Tahap Kemahiran Sosial Kanak-Kanak

Soalan kajian keempat iaitu adakah terdapat hubungan signifikan antara gaya keibubapaan dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak? Soalan kajian ini terbahagi kepada tiga bahagian berdasarkan jenis gaya keibubapaan iaitu:

- a. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritatif dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?
- b. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya autoritarian dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?
- c. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara gaya permisif dengan tahap kemahiran sosial kanak-kanak?

Dapatan kajian mendapati hanya beberapa gaya keibubapaan ibu dan bapa yang mempunyai hubungan yang signifikan dengan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah. Dalam dapatan kajian ini, didapati terdapat hubungan positif yang signifikan dan sederhana antara gaya autoritatif ibu dan gaya autoritatif bapa dengan kemahiran sosial. Berdasarkan gaya autoritarian pula, terdapat hubungan negatif yang signifikan dan sederhana antara gaya autoritarian ibu dengan kemahiran sosial kanak-kanak sebaliknya tiada hubungan signifikan antara gaya autoritarian bapa dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Dapatan kajian ini juga mendapati gaya permisif ibu dan bapa tidak mempunyai hubungan signifikan dengan kemahiran sosial kanak-kanak.

Dapatan kajian ini bermaksud, ketinggian tahap pengamalan gaya autoritatif kedua-dua ibu dan bapa mempunyai perkaitan dengan ketinggian tahap kemahiran

sosial kanak-kanak serta ketinggian tahap gaya autoritarian ibu mempunyai perkaitan dengan kerendahan tahap kemahiran sosial kanak-kanak. Secara umumnya, dapatan ini selari dengan kebanyakan kajian yang menyatakan bahawa gaya autoritatif berhubungan secara positif dan gaya autoritarian berhubungan secara negatif dengan kemahiran sosial kanak-kanak (Baumrind & Black, 1967; Connell & Prinz, 2002; Hosokawa & Katsura, 2017; Patterson et al., 1990).

Walaupun bagaimanapun, dapatan kajian ini menunjukkan gaya autoritarian bapa tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian Nellie (2012) yang mendapati bahawa gaya autoritarian ibu mempunyai hubungan signifikan dengan masalah tingkahlaku kanak-kanak sebaliknya tidak terdapat hubungan signifikan antara gaya autoritarian bapa dengan masalah tingkahlaku kanak-kanak sekolah rendah. Hasil dapatan yang selari dengan kajian Nellie (2012) berkemungkinan kerana ibu dalam kedua-dua kajian ini kebanyakannya adalah suri rumah dan tidak bekerja. Oleh itu, gaya keibubapaan ibu memberi kesan yang lebih tinggi berbanding gaya keibubapaan bapa kerana ibu mempunyai masa yang lebih lama bersama dengan anak-anak berbanding bapa.

Apabila gaya keibubapaan dilihat hubungannya dengan setiap dimensi kemahiran sosial iaitu kerjasama sosial, interaksi sosial dan kebebasan sosial, dapatan kajian menunjukkan hubungan yang berbeza. Gaya autoritatif ibu dan gaya autoritatif bapa didapati mempunyai hubungan positif yang signifikan dengan dimensi-dimensi kemahiran sosial tetapi berbeza tahap kekuatan hubungannya. Gaya autoritatif ibu mempunyai hubungan positif yang sederhana dengan ketiga-tiga dimensi kemahiran sosial manakala gaya autoritatif bapa mempunyai hubungan positif yang sederhana dengan dimensi kerjasama sosial kanak-kanak tetapi hubungan positif yang kecil

dengan dimensi interaksi sosial dan kebebasan sosial. Dapatan ini menunjukkan bahawa gaya autoritatif ibu dan bapa mempunyai kesan terhadap kerjasama sosial, interaksi sosial dan kebebasan sosial kanak-kanak prasekolah.

Selain itu, gaya autoritarian ibu dan bapa mempunyai hubungan negatif yang signifikan dan kecil dengan dimensi kerjasama sosial sahaja dan tiada hubungan dengan dua dimensi kemahiran sosial yang lain iaitu dimensi interaksi sosial dan kebebasan sosial kanak-kanak. Kewujudan hubungan gaya autoritarian ibu dan bapa dengan dimensi kerjasama sosial kanak-kanak ini kemungkinan kerana nilai kerjasama yang dihargai di dalam masyarakat berbudaya kolektif seperti Malaysia. Oleh itu, apabila ibu bapa mengamalkan gaya autoritarian, kesan negatif gaya tersebut adalah jelas pada dimensi kerjasama sosial berbanding dimensi lain yang kurang dititikberatkan dalam masyarakat berbudaya kolektif ini.

Kajian ini turut mendapati gaya permisif ibu dan gaya permisif bapa tidak mempunyai sebarang hubungan dengan kemahiran sosial serta dimensi-dimensinya walaupun tahap pengamalan gaya permisif lebih tinggi daripada tahap pengamalan gaya autoritarian. Dapatan ini menunjukkan pengamalan gaya permisif kurang memberi kesan kepada kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah di Malaysia. Selain itu, ketiadaan hubungan yang signifikan antara gaya permisif dengan kemahiran sosial kemungkinan kerana jumlah item yang sangat kecil berbanding gaya autoritatif dan gaya autoritarian. Sepertimana dalam kajian Nellie (2012) dan Rinaldi & Howe (2012) yang menggunakan instrumen PSDQ dalam mengukur gaya keibubapaan, dapatan kajian mereka turut mendapati tiada hubungan antara gaya permisif dengan perkemangan kanak-kanak.

5.3.5 Peramal kepada Kemahiran Sosial Kanak-kanak

Soalan kajian kelima ialah apakah jenis gaya keibubapaan yang menjadi peramal signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak?

Dapatan analisis regresi berganda mendapati bahawa terdapat pengaruh yang signifikan dalam gaya autoritatif ibu dan gaya autoritatif bapa dengan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah. Kedua-dua faktor gaya autoritatif ibu dan gaya autoritatif bapa menyumbang sebanyak 25% kepada kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah. Gaya keibubapaan autoritarian dan permisif tidak memberi sebarang pengaruh kepada kemahiran sosial kanak-kanak.

Hasil kajian yang menunjukkan pengaruh gaya autoritatif sahaja kepada perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah ini kemungkinan kerana gaya autoritatif lebih menyumbang kepada perkembangan sosial yang positif berbanding tingkahlaku negatif manakala gaya autoritarian lebih menyumbang kepada perkembangan sosial dan tingkahlaku negatif kanak-kanak sepertimana yang dicadangkan oleh Kaufmann et al., (2000) dan Carapito et al., (2018). Memandangkan kajian ini berfokus kepada perkembangan sosial yang positif, cadangan Kaufmann et al., (2000) ini memberi jawapan kepada hasil dapatan ini yang hanya mendapati gaya autoritatif sahaja yang berpengaruh kepada kemahiran sosial kanak-kanak sebaliknya tiada sebarang pengaruh daripada gaya autoritarian dan permisif terhadap kemahiran sosial kanak-kanak. Kajian Kol (2016) juga mendapati gaya autoritatif sahaja yang merupakan pengaruh yang signifikan kepada kemahiran sosial kanak-kanak lima dan enam tahun. Gaya keibubapaan lain tidak memberi sebarang pengaruh kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Rinaldi & Howe (2012) dalam kajian mereka juga mendapati hanya gaya autoritatif menyumbang kepada sikap adaptif kanak-kanak sebaliknya gaya autoritarian dan permisif menyumbang kepada masalah tingkahlaku.

Dapatan ini juga hampir selari dengan dapatan kajian Carapito, Ribeiro, Pereira, & Roberto (2018) iaitu gaya autoritatif adalah faktor mediator kepada hubungan antara tekanan ibubapa dengan kemahiran sosial dan gaya autoritarian dan permisif ialah faktor mediator kepada hubungan tekanan ibubapa dengan masalah tingkahlaku luaran dan dalaman kanak-kanak. Dapatan kajian ini mencadangkan bahawa interaksi ibubapa yang dicirikan dengan ketinggian tahap responsif dan tahap permintaan, adalah sangat penting kepada perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak.

Berdasarkan nilai beta bagi kedua-dua faktor tersebut, didapati gaya autoritatif ibu adalah faktor peramal yang lebih tinggi daripada gaya autoritatif bapa. Dapatan kajian ini berbeza dengan kajian Roopnarine et al., (2006) di mana gaya keibubapaan bapa lebih mempengaruhi tingkahlaku sosial kanak-kanak berbanding gaya keibubapaan ibu. Dapatan kajian ini turut bercanggah dengan kajian Rinaldi & Howe (2012) yang mendapati gaya autoritatif bapa sahaja yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap tingkahlaku adaptif kanak-kanak prasekolah dan tiada pengaruh yang signifikan oleh gaya keibubapaan ibu.

Dapatan kajian ini yang mendapati gaya autoritatif ibu lebih mempunyai kesan kepada kemahiran sosial kanak-kanak berbanding bapa adalah kerana para ibu dalam kajian ini kebanyakannya adalah suri rumah dan mempunyai lebih banyak masa mereka berinteraksi dengan anak-anak lalu gaya keibubapaan ibu lebih mempengaruhi kanak-kanak. Kemungkinan kepada perbezaan dapatan kajian ini dapat dilihat dalam kajian dalam negara yang dijalankan oleh Talib et al., (2011) yang melibatkan kedua-dua ibu dan bapa yang bekerja, kesan gaya keibubapaan bapa (autoritatif, autoritarian, permisif) kepada perkembangan kanak-kanak didapati sama dengan gaya

keibubapaan ibu. Malah, dalam kajian tersebut, gaya autoritarian bapa didapati memberi kesan yang lebih terhadap tingkahlaku kanak-kanak berbanding gaya autoritarian ibu. Roopnarine et al., (2006) turut mencadangkan bahawa dalam keluarga berekonomi stabil, sumbangan bapa kepada perkembangan kanak-kanak adalah signifikan. Selain itu, Roopnarine et al., (2006) turut mendakwa bahawa pengaruh ibu mungkin terarah kepada perkembangan sosial sebaliknya didikan bapa lebih berfokus kepada pencapaian akademik.

Secara keseluruhannya, gaya autoritatif memberi pengaruh yang positif kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Namun begitu, kemungkinan terdapat beberapa faktor lain yang turut menyumbang kepada kemahiran sosial kanak-kanak tetapi tidak dikaji dalam kajian ini seperti yang dinyatakan dalam kajian-kajian lepas seperti tahap kognitif kanak-kanak (Seçer et al., 2009), emosi ibubapa (Carapito et al., 2018) serta kualiti prasekolah (Broekhuizen, Mokrova, Burchinal, Garrett-peters, & The Family Life Project Key Investigators, 2016)

5.4 Implikasi kajian

Bahagian ini akan membincangkan tentang implikasi dan cadangan berdasarkan dapatan kajian yang diperolehi. Perbincangan implikasi dibahagikan kepada dua bahagian iaitu pertama membincangkan tentang implikasi terhadap teori dan bahagian kedua membincangkan tentang implikasi praktikal. Seterusnya perbincangan dalam bahagian ini juga mengutarakan beberapa cadangan kepada kajian lanjutan untuk mendalami isu ini dengan lebih mendalam atau daripada perspektif lain.

5.4.1 Implikasi dan Cadangan Terhadap Teori

Dapatan kajian ini memberi beberapa implikasi penting kepada kesesuaian Teori Pembelajaran Sosial Bandura dan Teori Keibubapaan Baumrind dalam

menghuraikan hubungan antara gaya keibubapaan dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Berdasarkan Teori Pembelajaran Sosial ini, kemahiran sosial kanak-kanak dipelajari melalui peniruan tingkahlaku ibubapa dalam berinteraksi dengan kanak-kanak melalui gaya keibubapaan di mana teori ini menjelaskan akan hasil dapatan kajian yang mendapati terdapat hubungan dan pengaruh gaya keibubapaan ke atas kemahiran sosial kanak-kanak.

Ibubapa menjadi model kanak-kanak maka tingkahlaku ibubapa dalam berinteraksi dengan kanak-kanak menjadi ikutan mereka. Contohnya, kanak-kanak mempelajari kemahiran komunikasi yang baik menerusi gaya keibubapaan yang dilahirkan melalui tingkahlaku ibubapa yang menggunakan komunikasi dua hala dengan kanak-kanak dan keadaan ini akan meningkatkan kemahiran komunikasi dan interaksi kanak-kanak dengan individu lain. Apabila ibubapa mesra dengan kanak-kanak, kanak-kanak yang merasai pengalaman kemesraan yang diterima daripada ibubapa, mereka akan meniru tingkahlaku itu dan diteguhkan lagi dengan perasaan yang positif yang dirasainya maka secara tidak langsung kanak-kanak bermotivasi untuk mengaplikasikannya dalam perhubungan dengan rakan sebaya dan orang dewasa. Tingkahlaku positif ini menyebabkan kanak-kanak ini mudah mendapat penerimaan rakan sebaya seterusnya memberi kesan positif kepada kemahiran sosial kanak-kanak.

Dapatan kajian ini juga menunjukkan pengaruh gaya keibubapaan ibu adalah lebih besar berbanding pengaruh gaya keibubapaan bapa kepada perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak. Dapatan ini memberi implikasi kepada teori Pembelajaran Sosial Bandura di dalam konteks Malaysia bahawa tingkahlaku ibu lebih

diikuti oleh kanak-kanak berbanding bapa. Hal ini kerana, budaya kekeluargaan di Malaysia memberatkan tanggungjawab ibu dalam didikan anak-anak.

Selain itu, dapatan kajian ini turut memberi implikasi kepada teori Pembelajaran Sosial Bandura bahawa tingkahlaku negatif individu signifikan seperti ibubapa melalui gaya keibubapaan tidak memberi kesan negatif kepada perkembangan positif kanak-kanak. Ini kerana berdasarkan hasil kajian ini, dapatan kajian menunjukkan bahawa gaya keibubapaan negatif seperti gaya autoritarian tidak memberi pengaruh kepada perkembangan positif iaitu perkembangan kemahiran sosial.

Seterusnya, hasil kajian ini juga disokong teori Keibubapaan Baumrind yang menunjukkan kesan positif gaya autoritatif kepada perkembangan kanak-kanak. Namun begitu, kajian ini mendapati tahap kemahiran sosial kanak-kanak hanya dipengaruhi sebanyak 25% oleh gaya keibubapaan ibubapa dan peratusan itu adalah daripada gaya keibubapaan autoritatif ibu dan bapa sahaja. Maka, dapatan ini memberi implikasi bahawa terdapat beberapa faktor lain yang mempengaruhi kemahiran sosial kanak-kanak yang boleh disokong oleh teori-teori lain seperti teori ekologi Bronfenbrenner (1979) yang melihat faktor persekitaran ke atas perkembangan kanak-kanak.

Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa gaya permisif ibu dan bapa tidak mempunyai hubungan dan pengaruh kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Dapatan ini memberi implikasi kepada Teori keibubapaan Baumrind yang menyatakan kesan negatif gaya permisif kepada perkembangan kanak-kanak. Dapatan kajian ini menunjukkan kemungkinan model gaya keibubapaan Baumrind yang memasukkan gaya permisif dalam teorinya tidak sesuai digunakan dalam kalangan masyarakat

Malaysia. Menurut Rosli (2014), terdapat beberapa model dan pengukuran gaya keibubapaan, maka pemilihan model dan pengukuran gaya keibubapaan yang sesuai dan komprehensif perlu dititikberatkan. Pemilihan model dan pengukuran gaya keibubapaan ini perlu disesuaikan dengan budaya, sampel kajian dan skop kajian yang ingin diselidiki.

5.4.2 Implikasi Praktikal

Berdasarkan dapatan kajian ini, beberapa implikasi dan cadangan diutarakan terhadap pihak berautoriti iaitu Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri dan Pejabat Pendidikan Daerah serta implikasi dan cadangan kepada individu yang signifikan dengan kanak-kanak iaitu ibu bapa dan guru.

5.4.2.1 Implikasi dan Cadangan Kajian Terhadap Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri, dan Pejabat Pendidikan Daerah

Dapatan kajian ini mendapati tahap kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah pada tahap sederhana serta mendapati sebilangan kanak-kanak berada pada tahap defisiensi kemahiran sosial. Oleh itu, sebagai pihak yang berautoriti dalam institusi pendidikan negara, kajian ini mencadangkan agar Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri dan Pejabat Pendidikan Daerah mengambil berat terhadap penyediaan latihan dan pembangunan guru-guru prasekolah dalam perkembangan kemahiran sosial khususnya dan perkembangan sosioemosi secara amnya. Perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak perlu dinilai oleh para guru seawal kanak-kanak belajar di prasekolah. Justeru, guru-guru perlu dibekalkan dengan pengetahuan mencukupi tentang penilaian tingkahlaku sosial murid yang memerlukan pemerhatian yang lebih mendalam dan holistik berbanding penilaian kognitif dan akademik. Beberapa usaha turut dicadangkan seperti mengadakan bengkel guru yang berfokus kepada pengujian psikologi dan perkembangan sosioemosi kanak-kanak,

mendalami modul kemahiran sosial serta latihan gaya pengajaran yang membantu perkembangan positif kanak-kanak di sekolah. Selain itu, oleh kerana dapatan kajian ini mendapati gaya autoritatif adalah faktor yang menyumbang kepada kemahiran sosial kanak-kanak, maka pihak berkuasa dalam institusi pendidikan kanak-kanak disarankan melengkapkan para guru dengan gaya pengajaran yang selari dengan gaya autoritatif melalui latihan dan kursus pembangunan guru.

Di samping itu, turut dicadangkan agar terdapat silibus atau modul yang spesifik kepada kemahiran sosial dan perkembangan sosioemosi dalam sesi pengajaran dan pembelajaran kerana komponen kemahiran sosial dan perkembangan sosioemosi ini sangat penting dan perlu dimiliki oleh individu di abad ke-21 ini. Melihat akan kepentingan kemahiran ini juga, pengkaji mencadangkan agar pihak berkuasa memberi kewajipan kepada guru-guru untuk mendiagnos perkembangan sosioemosi amnya dan kemahiran sosial kanak-kanak khususnya ketika awal persekolahan supaya guru lebih bersedia untuk mendidik kanak-kanak sepanjang tahun persekolahan dalam usaha menyeimbangkan perkembangan kognitif dan bukan kognitif kanak-kanak. Ini kerana dengan pengesanan awal sejak dari awal kanak-kanak, langkah intervensi dapat dilaksanakan seawal mungkin dan lebih berkesan.

Dapatan kajian ini juga menunjukkan pengaruh gaya keibubapaan kepada kemahiran sosial kanak-kanak. Maka, pihak KPM dan pihak berautoriti juga disarankan memperkasakan pendidikan keibubapaan serta penglibatan ibubapa dalam pendidikan anak-anak untuk memberi kesedaran ibu bapa terhadap kepentingan gaya keibubapaan yang sesuai untuk perkembangan positif kanak-kanak. Usaha ini mungkin boleh dilakukan dengan membanyakkan kursus keibubapaan yang menerangkan kesan keibubapaan kepada perkembangan kanak-kanak dan gaya

keibubapaan yang sewajarnya dipraktikkan. Kesedaran ibu bapa terhadap kepentingan peranan mereka ini akan menyebabkan mereka lebih serius dan bersemangat dalam memastikan perkembangan positif anak-anak mereka.

5.4.2.2 Implikasi dan Cadangan Kepada Ibu Bapa dan Guru

Berdasarkan dapatan kajian ini yang mendapati pengaruh positif gaya autoritatif ibu dan bapa terhadap kemahiran sosial kanak-kanak, kajian ini mencadangkan agar dalam usaha ibu bapa dan guru untuk menyediakan kanak-kanak yang berkemahiran sosial tinggi, ibubapa dan guru seharusnya mengamalkan gaya autoritatif dalam mendidik dan berinteraksi dengan mereka.

Konsistensi ibu dan bapa dalam mengamalkan gaya autoritatif yang menitikberatkan komunikasi dua hala dan mesra dengan anak-anak akan membantu perkembangan positif terutamanya dalam kemahiran sosial kanak-kanak. Hal ini kerana dapatan ini menunjukkan pihak bapa juga tidak kurang pengaruhnya kepada perkembangan kanak-kanak. Justeru, para bapa perlu memainkan peranan penting dalam didikan anak-anak walaupun dalam budaya Malaysia yang menekankan tanggungjawab bapa untuk menyediakan nafkah dan keperluan hidup keluarga manakala ibu lebih bertanggungjawab kepada didikan anak-anak.

Di pihak guru pula, guru sewajarnya mengaplikasikan ciri-ciri autoritatif seperti bersifat demokratik, mesra dan tegas yang terkawal dalam menguruskan bilik darjah dan berinteraksi dengan kanak-kanak. Guru juga perlu prihatin dengan taraf hidup kanak-kanak yang juga memberi kesan kepada perkembangan kemahiran sosial. Dengan memahami kesan taraf hidup ke atas kanak-kanak, guru tidak perlu terlalu tertekan dengan tingkahlaku negatif akibat daripada kanak-kanak yang kekurangan kemahiran sosial daripada keluarga bertahap rendah sebaliknya akan sentiasa mencari

peluang untuk membantu kanak-kanak yang mengalami defisiensi kemahiran sosial tersebut. Guru juga boleh menganalisis seterusnya membantu kanak-kanak untuk peningkatan tahap kemahiran sosial menerusi penggunaan soal selidik yang sesuai untuk mendiagnos tahap kemahiran sosial.

Kerjasama antara ibubapa dan guru merupakan gandingan yang amat efektif kerana kedua-dua pihak merupakan individu yang signifikan dan tempat rujukan kepada kanak-kanak prasekolah sepertimana yang dijelaskan dalam Teori Perkembangan Sosial Bandura. Sekiranya ibubapa dan guru mengamalkan gaya autoritatif maka hari-hari yang dilalui oleh kanak-kanak tidak kira di rumah atau di sekolah, mereka akan sentiasa dipenuhi dengan contoh dan tauladan yang baik untuk perkembangan dirinya.

5.4.3 Cadangan terhadap Kajian Lanjutan

Pengkaji ingin menyarankan agar kajian mengenai kemahiran sosial kanak-kanak dan gaya keibubapaan dapat diteruskan pada masa hadapan. Berikut adalah beberapa cadangan kepada para pengkaji yang ingin mengkaji isu ini dengan lebih mendalam.

Pertama, berdasarkan aspek lokasi, kajian ini tertumpu di daerah Hulu Langat, Selangor dan kebanyakannya daripada keluarga daripada tahap sosioekonomi yang rendah. Oleh itu, pengkaji mencadangkan agar kajian ini dijalankan meliputi kawasan yang lebih luas dan meliputi latar belakang yang pelbagai agar dapatan kajian ini boleh digeneralisasikan kepada populasi yang lebih besar.

Kedua, kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif sahaja dalam pengumpulan data yang hanya mampu menerangkan secara makro tentang isu yang

dikaji. Oleh itu, pengkaji mencadangkan agar kajian lanjutan menggunakan pendekatan kualitatif seperti kajian kes dan temubual atau gabungan kedua-dua pendekatan untuk lebih memahami hubungan gaya keibubapaan dan kemahiran sosial kanak-kanak prasekolah. Temubual dengan ibubapa boleh digunakan untuk mendapatkan maklumat yang lebih mendalam tentang gaya keibubapaan dan kemahiran sosial anak mereka.

Ketiga, dalam kajian ini, kajian hanya tertumpu kepada bangsa Malaysia serta majoritinya adalah daripada kaum Melayu. Oleh kerana budaya, etnik dan bangsa didapati mempengaruhi jenis kemahiran sosial yang dihargai dan jenis gaya keibubapaan yang diamalkan, maka kajian lanjutan dicadangkan supaya dijalankan secara merentas budaya samaada mengikut kaum utama di Malaysia atau membuat kajian perbandingan antara Malaysia dengan masyarakat Barat yang mempunyai budaya yang berbeza. Ini kerana beberapa kajian terkini melihat tiada perbezaan pengamalan gaya autoritatif antara kedua-dua budaya Barat dan Timur sebaliknya masih terdapat perbezaan signifikan antara pengamalan gaya autoritarian antara budaya.

Keempat, pengkaji turut mencadangkan agar kajian longitudinal dijalankan untuk melihat kesan gaya keibubapaan dan tahap sosioekonomi keluarga terhadap kemahiran sosial kanak-kanak secara holistik bermula dari peringkat awal kanak-kanak, pertengahan kanak-kanak dan remaja. Hal ini kerana, mungkin terdapat kesan yang berbeza berdasarkan peringkat umur kanak-kanak yang berbeza. Maklumat tentang kesan gaya keibubapaan dan tahap sosioekonomi merentas umur ini boleh menjadi asas kepada penyusunan intervensi dan modul kemahiran sosial yang ingin dibina bersesuaian dengan peringkat umur.

Kelima, dalam kajian ini, maklumat tentang kemahiran sosial dan gaya keibubapaan adalah diambil daripada perspektif ibubapa. Ibu bapa mempunyai persepsi yang tinggi kepada kemahiran sosial dan masalah tingkahlaku anak berbanding guru (O.Major et al., 2015). Selain itu, pemerhatian ibu bapa terhadap kemahiran sosial kanak-kanak hanya terhad di rumah sahaja. Oleh itu, kajian akan datang seharusnya mendapatkan maklumat daripada perspektif guru sekolah untuk menilai kemahiran sosial kanak-kanak ketika di sekolah. Hal ini kerana kanak-kanak mungkin bertingkahlaku berbeza ketika di rumah dan di sekolah. Selain itu, peningkatan kanak-kanak yang mengikuti pendidikan prasekolah serta pertambahan masa yang lebih panjang mereka berada di sekolah memberi justifikasi kepada pentingnya perspektif guru dalam menilai perkembangan kemahiran sosial kanak-kanak. Di samping itu, guru memiliki kelebihan di mana mereka boleh menilai ramai sampel kanak-kanak dan membandingkan tingkahlaku kanak-kanak yang diperhatikan.

Keenam, dalam kajian ini, hanya beberapa pembolehubah difokuskan. Kajian lanjutan boleh dijalankan dengan memperluaskan skop kajian meliputi pembolehubah yang dilihat berpotensi untuk menyumbang kepada kemahiran sosial kanak-kanak seperti personaliti anak, jenis pendidikan (kerajaan/swasta), kualiti prasekolah serta faktor demografi seperti jantina dan umur. Selain itu, kajian tentang perkembangan sosial kanak-kanak juga dicadangkan supaya dilihat daripada aspek masalah tingkahlaku sosial memandangkan kajian-kajian sebelum ini mengatakan terdapat perkaitan antara kemahiran sosial dengan masalah tingkahlaku kanak-kanak.

5.5 Kesimpulan

Secara keseluruhannya, bab ini telah membincangkan dapatan kajian, di samping memberi fokus kepada implikasi serta cadangan kepada beberapa pihak yang penting serta cadangan kepada kajian lanjutan. Kajian ini mendapati kanak-kanak prasekolah memiliki kemahiran sosial yang sederhana. Tahap kemahiran sosial kanak-kanak ini juga mempunyai hubungan dengan beberapa jenis gaya keibubapaan iaitu gaya autoritatif ibu dan bapa serta gaya autoritarian ibu. Gaya permisif tidak mempunyai hubungan dengan kemahiran sosial kanak-kanak. Kajian ini turut mendapati di kalangan ibubapa kanak-kanak prasekolah Malaysia, pengamalan gaya autoritatif adalah paling tinggi diikuti gaya permisif dan gaya autoritarian. Berdasarkan kajian ini, dapatlah dibuat kesimpulan bahawa kanak-kanak memerlukan persekitaran yang membantu perkembangan positif melalui didikan dan interaksi yang seimbang meliputi kemesraan dan kawalan yang tinggi oleh individu signifikan seperti ibubapa dan guru.

RUJUKAN

- Abu, Z., Jamil, M., Dolah, S., Abd, H., & Anuar, N. (2012). Parenting Style and Its Effect on the Malaysian Primary School Children's School Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(Icepsy), 1579–1584. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.101>
- Abu Taleb, T. F. (2013). Parenting styles and children's social skills as perceived by Jordanian mothers of preschool children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1646–1660. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.744988>
- Adams, M. B., Womack, S. a., Shatzer, R. H., & Caldarella, P. (2010). Parent Involvement in School-Wide Social Skills Instruction: Perceptions of a Home Note Program. *Education*, 130(3), 513–528.
- Adibah Najihah Jasmi, & Lim Chong Hin. (2014). Student-Teacher Relationship and Student Academic Motivation. *Journal of Interdisciplinary Research in Education (JIRE)*, 4(1), 75–82.
- Akhtar, P., Malik, J. A., & Begeer, S. (2016). The Grandparents' Influence: Parenting Styles and Social Competence among Children of Joint Families. *Journal of Child and Family Studies*, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0576-5>
- Alizadeh, S., Abu Talib, M., Abdullah, R., & Mansor, M. (2011). Relationship between Parenting Style and Children's Behavior Problems. *Asian Social Science*, 7(12), 195–200. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n12p195>
- Anderson, D. H., Trinh, S. M., Caldarella, P., Hansen, B. D., & Richardson, M. J. (2018). Increasing Positive Playground Interaction for Kindergarten Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 487–496. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0878-2>
- Ang, R. P. (2006). Effects of Parenting Style on Personal and Social Variables for Asian Adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 503–511.
- Bakar, N. B. A. (2010). The Practitioners' Awareness on the Effectiveness of Play in Developing Prosocial Behavior among Preschool Children in Malaysia. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 1(1), 11–18.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589–595. <https://doi.org/10.1037/h0022070>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of Film-Mediated Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3–11. Retrieved from <http://www.nhsggc.org.uk/media/222814/Paper 1 6th November Bandura Film-1.pdf>
- Barbarin, O., & Jean-Baptiste, E. (2013). The relation of dialogic, control, and racial socialization practices to early academic and social competence: Effects of gender, ethnicity, and family socioeconomic status. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2,3), 207–217. <https://doi.org/10.1111/ajop.12025>
- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Bartholomeu, D., Montiel, J. M., Fiamenghi, G. A., & Machado, A. A. (2016). Predictive Power of Parenting Styles on Childrens Social Skills: A Brazilian Sample. *SAGE Open*, 1–7. <https://doi.org/10.1177/2158244016638393>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetics Psychology Monographs*.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1–103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239–267. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (108), 61–69. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization Practices Associated with Dimensions of Competence in Preschool Boys and Girls. *Child Development*, 38(2), 291–327.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and Cognitive Readiness for School: Cross-Domain Associations for Children Attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305–323. <https://doi.org/10.3109/02656736.2015.1007538>.Histotripsy
- Bøe, T., Sivertsen, B., Heiervang, E., Goodman, R., Lundervold, A. J., & Hysing, M.

- (2014). Socioeconomic status and child mental health: The role of parental emotional well-being and parenting practices. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(5), 705–715. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9818-9>
- Bornstein, M. H. (2002). *The Handbook of Parenting (Volume 2): Biology and Ecology of Parenting*. (M. H. Bornstein, Ed.) (2nd ed., Vol. 2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.2307/353999>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annu. Rev. Psychol.*, 53, 371–99. <https://doi.org/10.1146annurev.psych.53.100901.135233>
- Braza, P., Carreras, R., Muñoz, J. M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., ... Sánchez-Martín, J. R. (2015). Negative Maternal and Paternal Parenting Styles as Predictors of Children's Behavioral Problems: Moderating Effects of the Child's Sex. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 847–856. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9893-0>
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. *Field Methods in Cross-Cultural Research*, 137–164. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.644>
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-peters, P. T., & The Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly Classroom*, 36, 212–222. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
- Brook, J. B. (2001). *Parenting* (3rd ed.). US: Mayfield Publishing Company.
- Brophy-herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302–306.
- Carapito, E., Ribeiro, M. T., Pereira, A. I., & Roberto, M. S. (2018). Parenting stress and preschoolers' socio-emotional adjustment: the mediating role of parenting styles in parent-child dyads. *Journal of Family Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13229400.2018.1442737>

- Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Yeh, E. A. J., & Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 209–227. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.003>
- Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111–122. <https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902>
- Chin-siang Ang. (2016). Assessment of Social Competence: Exploring the Dimensions of Young Adult Social Competence. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 30(1), 90–101.
- Christensen, D. L., Schieve, L. A., Devine, O., & Drews-Botsch, C. (2014). Socioeconomic status, child enrichment factors, and cognitive performance among preschool-age children: Results from the Follow-Up of Growth and Development Experiences study. *Research in Developmental Disabilities*, 35(7), 1789–1801. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.02.003>
- Chung Chin, L., & Zakaria, E. (2015). Effect of Game-Based Learning Activities on Children's Positive Learning and Prosocial Behaviours. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 40(2), 159–165. <https://doi.org/10.17576/jpen-2015-4002-08>
- Connell, C. M., & Prinz, R. J. (2002). The Impact of Childcare and Parent – Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-Income African American Children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177–193.
- Coolahan, K., McWayne, C., Fantuzzo, J., & Grim, S. (2002). Validation of a multidimensional assessment of parenting styles for low-income African-American families with preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 356–373. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00169-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00169-2)
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. *Educational Research* (Vol. 4). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context : An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.

- Demir, M., Jaafar, J., Bilyk, N., & Mohd Ariff, M. R. (2012). Social skills, friendship and happiness: A cross-cultural investigation. *Journal of Social Psychology, 152*(3), 379–385. <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.591451>
- Duncan, G., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. (1994). Economic Deprivation and Early Childhood Development. *Child Development, 65*(2), 296–318. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00752.x>
- Elksnin, L. K. (1997). Issues in The Assessment Of Children’s Social Skills. *Diagnostique, 22*(2), 75–86.
- Entwisle, D. R., & Astone, N. M. (1994). Some Practical Guidelines for Measuring Youth’s Race/Ethnicity and Socioeconomic Status. *Child Development, 65*(6), 1521–1540.
- Erola, J., Jalonen, S., & Lehti, H. (2016). Research in Social Stratification and Mobility Parental education , class and income over early life course and children ’ s achievement. *Research in Social Stratification and Mobility, 44*, 33–43. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS. Ism Introducing Statistical Methods* (3rd ed., Vol. 3rd). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2008.06.008>
- Ghazali Darusalam, & Sufean Hussin. (2016). *Metadologi Penyelidikan Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Gomes, R. M., & Pereira, A. S. (2014). Influence of Age and Gender in Acquiring Social Skills in Portuguese Preschool Education. *Psychology, 5*(2), 99–103. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.52015>
- Gomez, R., & Suhaimi, A. F. (2013). Incidence rates of emotional and behavioural problems in Malaysian children as measured by parent ratings of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Asian Journal of Psychiatry, 6*, 528–531. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2013.06.009>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire : A Research Note. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 38(5), 581–586.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment. *The Journal of Special Education, 21*(1), 167–181. <https://doi.org/10.1177/002246698702100115>
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*(3), 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>

- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: a historical perspective. *Infants and Young Children*, 23(2), 73–83. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181d22e14.Early>
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893–914. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.506945>
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of Social Development Intervention in Childhood 15 Years Later. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 162(12), 1133–1141.
- Ho, D. (1994). Filial piety, authoritarian moralism and cognitive conservatism in Chinese societies. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 120(3), 349–365.
- Holland, M. L., & Merrell, K. W. (1998). Social-Emotional Characteristics of Preschool-Aged Children Referred for Child Find Screening and Assessment: A Comparative Study. *Research in Developmental Disabilities*, 19(2), 167–179. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(97\)00049-8](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(97)00049-8)
- Hong, O. S., Long, C. S., & Abdull Rahman, R. H. (2015). An Analysis on the Relationship between Parenting Styles and Self Esteem of Students of a University in Malaysia: A Case Study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 300–310. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4s3p300>
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2017a). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of social competence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1), 62. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0206-z>
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2017b). Marital relationship, parenting practices, and social skills development in preschool children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1), 4–11. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0139-y>
- Hossain, Z., Roopnarine, J. L., Masud, J., Muhamed, A. A., Baharudin, R., Abdullah, R., & Juhari, R. (2005). Mothers' and fathers' childcare involvement with young children in rural families in Malaysia. *International Journal of Psychology*, 40(6), 385–394. <https://doi.org/10.1080/00207590444000294>
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9(2), 191–204.
- Idris, I. B. (2017). Emotional and Behavioural Problems among Children: Issues and

Trends in Malaysia. *International Journal of Public Health Research*, 7(2), 829–835.

Institute for Public Health (IPH). (2015). *National Health & Morbidity Survey (NHMS 2015)*. Kuala Lumpur.

Institute for Public Health (IPH). (2016). *National Health and Morbidity Survey: Maternal and Child Health*. Kuala Lumpur.

Ishak, N. M., Abidin, M. H. Z., & Bakar, A. Y. A. (2014). Dimensions of Social Skills and their Relationship with Empathy among Gifted and Talented Students in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2003), 750–753. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.292>

Jabatan Perangkaan Malaysia. (2016). *Laporan Penyiasatan Migrasi Malaysia*.

Jabatan Perangkaan Malaysia. (2017). *Report of household income and basic amenities survey 2016*. Retrieved from https://www.dosm.gov.my/v1/index.php?r=column/cthemByCat&cat=120&bu1_id=RUZ5REwveU1ra1hGL21JWVlPRmU2Zz09&menu_id=amVoWU54UTl0a21NWmdhMjFMMWcyZz09

Jafari, M., Baharudin, R., & Archer, M. (2016). Fathers' parenting behaviors and Malaysian adolescents' anxiety: family income as a moderator. *Journal of Family Issues*, 37(2), 198–220. <https://doi.org/10.1177/0192513X13513580>

Janon, N. S., & Alwi, S. M. S. (2018). Does Parenting Disciplinary Practices Affect Social Behavior of Children Enrolled in Child Care Centers: Effect of Quality Child Care. In *Proceedings of the 10th Asian Association of Social Psychology Biennial Conference* (pp. 44–58).

January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*. <https://doi.org/0279-6015>

Johari, T., & Nazri, M. (2007). Bagaimana kanak-kanak Orang Asli gagal di sekolah? *Jurnal Pengajian Umum*, 8(January), 51–76. <https://doi.org/ISSN 1511-8393>

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>

Kail, R. . (1998). *Children and their Development*. New Jersey, US: Prentice-Hall, Inc.

Kalff, A. C., Kroes, M., Vles, J. S. H., Hendriksen, J. G. M., Feron, F. J. M., Steyaert, J., ... Os, J. Van. (2001). Neighbourhood level and individual level SES effects

on child problem behaviour: a multilevel analysis. *J Epidemiol Community Health*, 55, 246–250.

- Kauchak, D., & Eggen, P. (2010). *Educational psychology: windows on classrooms*. Pearson.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R. C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The Relationship Between Parenting Style and Children's Adjustment : The Parents' Perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 231–245.
- Kazemi, A., Solokian, S., Ashouri, E., & Marofi, M. (2012). The relationship between mother's parenting style and social adaptability of adolescent girls in Isfahan. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 17(2 Suppl 1), S101-6. <https://doi.org/1735-9066>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2017). Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kern, R. M., & Jonyniene, J. (2012). Psychometric Properties of the Lithuanian Version of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ): Pilot Study. *The Family Journal*, 20(2), 205–214. <https://doi.org/10.1177/1066480712439845>
- Keshavarz, S., & Baharudin, R. (2009). Parenting style in a collectivist culture of Parenting Style in a Collectivist Culture of Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 10(1), 66–73.
- Khan, A., Ahmad, R., Hamdan, A. R., & Mustaffa, M. S. (2014). Educational encouragement, parenting styles, gender and ethnicity as predictors of academic achievement among special education students. *International Education Studies*, 7(2), 18–24. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n2p18>
- Khanam, R., & Nghiem, S. (2016). Family Income and Child Cognitive and Noncognitive Development in Australia: Does Money Matter? *Demography*, 53(3), 597–621. <https://doi.org/10.1007/s13524-016-0466-x>
- Kiernan, K. E., & Mensah, F. K. (2009). Poverty, maternal depression, family status and children's cognitive and behavioural development in early childhood: A longitudinal study. *Journal of Social Policy*, 38(4), 569–588. <https://doi.org/10.1017/S0047279409003250>
- Kohen, D. E., Brooks-gunn, J., Leventhal, T., & Hertzman, C. (2002). Neighborhood income and physical and social disorder in Canada: associations with young children's competencies. *Child Development*, 73(6), 1844–1860.
- Kol, S. (2016). The Effects of the Parenting Styles on Social Skills of Children Aged

- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities Robert. *Educational and Psychological Measurement*, 38(1), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Larson, K., Russ, S. A., Nelson, B. B., Olson, L. M., & Halfon, N. (2015). Cognitive ability at kindergarten entry and socioeconomic status. *Pediatrics*, 135(2), e440–e448. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-0434>
- Latouf, N., & Dunn, M. (2010). Parenting Styles Affecting the Social Behaviour of Five-Year Olds. *Journal of Psychology in Africa*, 20(1), 109–112. <https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820350>
- Letourneau, N. L., Duffett-Leger, L., Levac, L., Watson, B., & Young-Morris, C. (2013). Socioeconomic Status and Child Development: A Meta-Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 21(3), 211–224. <https://doi.org/10.1177/1063426611421007>
- Li, Y., Xu, L., Liu, L., Lv, Y., Wang, Y., & Huntsinger, C. S. (2016). Can preschool socioeconomic composition moderate relationships between family environment and Chinese children's early academic and social outcomes? *Children and Youth Services Review*, 60, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.11.009>
- Lin, T. E., & Lian, T. C. (2011). Relationship between Perceived Parenting Styles and Coping Capability among Malaysian Secondary School Students. In *2011 International Conference on Social Science and Humanity* (Vol. 5, pp. 20–24).
- Lyn, A., Turner-Musa, J., Morgan, I., & Belche, H. M. E. (2014). Maternal Characteristics Associated with Child Behavior Reports in Head Start Settings. *Journal of Community Psychology*, 42(5), 571–582. <https://doi.org/10.1002/jcop>
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3–12. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ945679&site=ehost-live%5Cnhttp://www.southernearlychildhood.org/publications.php>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, p. 1983). New York: Wiley.
- Mahyuddin, R., & Elias, H. (2010). The correlation between communication and social skills among early schoolers in Malaysia. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 18(1), 167–174.
- Major, S., Seabra-Santos, M. J., & Albuquerque, C. P. (2017). Validating the Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2: Preschoolers with autism

spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 65(June 2016), 86–96. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.04.008>

Majzub, R. M. (2013). Critical Issues in Preschool Education in Malaysia. In *4th, Education and educational technologies; Recent advances in educational technologies* (pp. 150–155). Greece: WSEAS Press.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Barbarin, O. A., Bryant, D., Hamre, B. K., Downer, J. T., ... Early, D. M. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.

Mensah, M. K., & Kuranchie, A. (2013). Influence of Parenting Styles on the Social Development of Children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 123–130. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n3p123>

Merrell, K. W. (1994). *Prechool and kindergarten behavior scales*. Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing Company. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Merrell, K. W. (1995). Relationships Among Early Childhood Behavior Rating Scales: Convergent and Discriminant Construct Validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Relationships Among Early Childhood Behavior Rating Scales: Convergent and Discriminant Construct Valid. *Early Education*, (789288599), 37–41. <https://doi.org/10.1207/s15566935eed0603>

Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales-Second Edition*. Austin: TX:PRO-ED.

Merrell, K. W. (2003). *Behavioral social. and emotional assessment of children and adolescents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction. *J Child Fam Stud*, 16, 39–47. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9066-5>

Mofrad, S., & Uba, I. (2014). Parenting Style Preference in Malaysia. In *The European Conference on Psychology & the Behavioral Sciences* (pp. 119–128).

Mohamed, S., & Toran, H. (2018). Family Socioeconomic Status and Social-emotional Development among Young Children in Malaysia. *J. Applied Sci*, 18, 122–128. <https://doi.org/10.3923/jas.2018.122.128>

Mohd.Najib Ghafar. (1999). *Penyelidikan Pendidikan*. Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.

- Mohd Majid. (2000). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mollborn, S., Lawrence, E., James-Hawkins, L., & Fomby, P. (2014). When do socioeconomic resources matter most in early childhood? *Advances in Life Course Research*, 20, 56–69. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2014.03.001>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation Amanda. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>.The
- Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (Eds.). (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills (ABCT Clinical Assessment Series)*. New York: Springer.
- Nellie. (2012). *Hubungan di antara Cara Gaya Keibubapaan dan Temperamen dengan Masalah Tingkah Laku Kanak-kanak*. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Affect dysregulation in the mother – child relationship in the toddler years : Antecedents and consequences. *Development and Psychopathology*, 16, 43–68.
- Niepel, V. (2010). *The Importance of Cognitive and Social Skills for the Duration of Unemployment*. Stockholm.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7). <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>.Promoting
- Norlena Salamuddin, & Mohd Taib Harun. (2010). Facilitating the process of learning social skills through humanistic physical education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 223–227. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.140>
- Nyompa, S., Alit, N., Jali, M. F. M., & Rostam, K. (2012). Migrasi dan Impaknya Terhadap Aspek Sosial dan Ekonomi di Bandar Makassar, Sulawesi Selatan, Indonesia. *Jurnal Perspektif*, 4(2), 85–98.
- O.Major, S., Seabra-Santos, M. J., & P.Martin, R. (2015). Are We Talking About the Same Child? Parent–Teacher Ratings of Preschoolers' Social-Emotional Behaviors. *Psychology in the Schools*, 52(8), 789–799. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Önder, A., & Gülay, H. (2009). Reliability and validity of parenting styles & dimensions questionnaire. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1, 508–

514. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.092>

- Ortiz, A., Clinton, A., & Schaefer, B. A. (2015). Construct Validity Evidence for Bracken School Readiness Assessment, Third Edition, Spanish Form Scores. *Psychology in the Schools, 52*(2), 208–221. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Osman Rani Hassan, & Rajah Rasiah. (2011). Poverty and Student Performance in Malaysia. *International Journal of Institutions and Economies, 3*(1), 61–76.
- Othman, A., Ramlee, F., Ghazalan, S. A. M., Wei, W. K., & Shahidi, R. M. (2015). Effects of a brief cognitive-behavioural and social skills group intervention for children with psychological problem: A pilot study. *International Medical Journal, 22*(4), 241–245.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step-By-Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (3rd ed.). England: Open University Press.
- Parsasirat, Z., Montazeri, M., Yusooff, F., Subhi, N., & Nen, S. (2017). The Most Effective Kinds of Parents on Children's Academic Achievement. *Asian Social Science, 9*(13), 229–242. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n13p229>
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1990). A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist, 44*, 329–335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.329>
- Peterson, C., Slaughter, V., Moore, C., & Wellman, H. M. (2016). Peer social skills and theory of mind in children with autism, deafness, or typical development. *Developmental Psychology, 52*(1), 46–57. <https://doi.org/10.1037/a0039833>
- Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting Styles and Adjustment in Gifted Children. *Gifted Child Quarterly 2017, 61*(1), 87–98. <https://doi.org/10.1177/0016986216675351>
- Porter, C. L., Hart, C. H., Yang, C., Robinson, C. C., Olsen, S. F., Zeng, Q., ... Jin, S. (2005). A comparative study of child temperament and parenting in Beijing, China and the western United States. *International Journal of Behavioral Development, 29*(6), 541–551. <https://doi.org/10.1080/01650250500147402>
- Poulou, M. S. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher–student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal, 1*–19. <https://doi.org/10.1002/berj.3131>
- Power, T. G. (2013). Parenting Dimensions and Styles: A Brief History and Recommendations for Future Research. *Childhood Obesity, 9*(1), 14–21. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0034>
- Puteh, S. N., & Ali, A. (2013). Preschool teachers' perceptions towards the use of play-

based approach in language and literacy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 10, 79–98.

- Ramsey, P. G. (1988). Social Skills and Peer Status: A Comparison of Two Socioeconomic Groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34(2), 185–202.
- Ranjbarizi, S., Lee-Baranovich, D., Abedalaziz, A. M., & Md Nor, M. (2017). Parent Child Attachment as Mediator of The Relationship Between Parenting Style and Student's Grade. *Malaysian Online Journal of Counseling*, 3(2), 1–23.
- Rao, N., & Pearson, E. (2003). Socialization Goals, Parenting Practices, and Peer Competence in Chinese and English Preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173(1), 131–146. <https://doi.org/10.1002/icd.341>
- Rhucharoenpornpanich, O., Chamrathirong, A., Fongkaew, W., Miller, B. A., Cupp, P. K., Rosati, M. J., ... Chookhare, W. (2012). Parent-teen communication about sex in urban thai families. *Journal of Health Communication*, 17(4), 380–396. <https://doi.org/10.1080/10810730.2011.626668>
- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 266–273. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.001>
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, Authoritarian and Permissive Parenting Practices: Development of a New Measure. *Psychological Reports*, 77, 819–830.
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S., & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In & G. W. H. B. F. Perlmutter, J. Touliatos (Ed.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & index* (pp. 319–321). Thousand Oaks: Sage.
- Roopnarine, J. L., Krishnakumar, A., Metindogan, A., & Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 238–252. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.007>
- Roopnarine, J. L., Krishnakumar, A., Narine, L., Logie, C., & Lape, M. E. (2014). Relationships Between Parenting Practices and Preschoolers' Social Skills in African, Indo, and Mixed-Ethnic Families in Trinidad and Tobago: The Mediating Role of Ethnic Socialization. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(3), 362–380. <https://doi.org/10.1177/0022022113509884>
- Roopnarine, J. L., & Lu, M. W. (1989). Parental reports of early patterns of caregiving, play and discipline in India and Malaysia. *Early Child Development and Care*,

50, 109–120. <https://doi.org/10.1080/0300443890500109>

- Rosli, N. A. (2014). *Effect of Parenting Styles on Children's Emotional and Behavioral Problems Among Different Ethnicities of Muslim Children in the U.S*. Marquette University. Retrieved from http://epublications.marquette.edu/dissertations_mu/376
- Rubin, M., & Kelly, B. M. (2015). A cross-sectional investigation of parenting style and friendship as mediators of the relation between social class and mental health in a university community. *International Journal for Equity in Health*, 14(87). <https://doi.org/10.1186/s12939-015-0227-2>
- Rumpf, H. (2016). *Parental cultural values, parenting practices, and aggression in Malaysian and Dutch adolescents*. Universiteit Leiden.
- Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H., & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, 50(2), 89–99. <https://doi.org/10.1080/00049539808257539>
- Salehuddin, K., & Winskel, H. (2016). Developmental Milestone Expectations, Parenting Styles, and Self-Construal of Caregivers from Malay, Chinese and Indian Backgrounds in Malaysia. *Journal of Comparative Family Studies*, 47(2), 147+.
- Salleh, N. M., Jelas, Z. M., & Zainal, K. (2011). Assessment of Social Skills among Visually Impaired Students. *The International Journal of Learning*, 17(12), 89–97.
- Sandstrom, M. J. (2007). A link between mothers' disciplinary strategies and children's relational aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 399–407. <https://doi.org/10.1348/026151006X158753>
- Santiago, C. D. C., Wadsworth, M. E., & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32(2), 218–230. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2009.10.008>
- Scarnier, M., Schmader, T., & Lickel, B. (2009). Parental shame and guilt: Distinguishing emotional responses to a child's wrongdoings. *Personal Relationships*, 16, 205–220.
- Schilpzand, E. J., Sciberras, E., Efron, D., Anderson, V., & Nicholson, J. M. (2015). Improving survey response rates from parents in school-based research using a multi-level approach. *PLoS ONE*, 10(5), 1–11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0126950>

- Schonberg, M. A., & Shaw, D. S. (2007). Do the predictors of child conduct problems vary by high- and low-levels of socioeconomic and neighborhood risk? *Clinical Child and Family Psychology Review*, *10*(2), 101–136. <https://doi.org/10.1007/s10567-007-0018-4>
- Schulze, K. A. (1989). Coincidental teaching: parents promoting social skills at home. *Teaching Exceptional Children*, *21*(2), 24–27. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ382263>
- Schumaker, J. B., & Hazel, J. S. (1984). Social Skills Assessment and Training for the Learning Disabled: Who's on First and What's on Second? Part 1. *Journal of Learning Disabilities*, *17*(7), 422–431.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F., & Kayili, G. (2009). Social skills and problem behaviour of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1554–1560. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.273>
- September, S. J., Rich, E. G., & Roman, N. V. (2015). The role of parenting styles and socio-economic status in parents' knowledge of child development. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1076399>
- Shokri, A., Khosravi, A. A., & Hooman, H. A. (2013). Basic Psychometric Properties of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales in a Sample of Iranian Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *84*, 479–485. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.588>
- Siti Hajar Abu Bakar, Noralina Omar, & Zaiton Azman. (2017). Penyertaan Sosial dan Indeks Kesejahteraan Sosial Subjektif Kanak-Kanak Miskin di Malaysia. *Akademika*, *87*(2), 105–118. <https://doi.org/10.17576/akad-2017-8702-08>
Penyertaan
- Steinberg, L., & Blatt-Eisengart, I. (2006). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence*, *16*(1), 47–58. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep9112161645>
- Suhaimi, A. F. (2012). *Estimates of childhood behavioural problems in Malaysia and their relationship with parenting behaviour*. University of Tasmania.
- Sukani, M. A., & Karim, A. H. A. (2018). Competency Teaching and Learning 21 st Century Education: Preschool Teacher. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, *274*, 163–169.
- Suresh Kumar. (2013). Relationship between Malay parents' socioeconomic status and their involvement in their children's education at home. *E-Bangi*, *8*(1), 98–108.

- Talib, J., Mamat, M., & Ibrahim, M. (2017). Penerokaan Gaya Keibubapaan Ibu Bapa Kelas Sosial Rendah Yang Mempunyai Anak Berpencapaian Rendah. *Jurnal Psikologi Dan Kesihatan Sosial*, *1*, 8–12.
- Talib, J., Mohamad, Z., & Mamat, M. (2011). Effects of Parenting Style on Children Development, *1*(2), 14–35.
- Talib, J., & Yunus, N. (2010). Fathers' Work Conditions, Parenting Styles, and Children's School Achievement. *International Review of Business Research Papers*, *6*(4), 467–490.
- Ting, M. L. (2018). *Discourses of quality ECCE in Malaysia: A critical analysis*. Auckland University of Technology.
- Topham, G. L., Hubbs-Tait, L., Rutledge, J. M., Page, M. C., Kennedy, T. S., Shriver, L. H., & Harrist, A. W. (2011). Parenting styles, parental response to child emotion, and family emotional responsiveness are related to child emotional eating. *Appetite*, *56*, 261–264. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2011.01.007>
- Tulananda, O., & Roopnarine, J. L. (2001). Mothers' and fathers' interactions with preschoolers in the home in Northern Thailand: Relationships to teachers' assessments of children's social skills. *Journal of Family Psychology*, *15*(4), 676–687. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.15.4.676>
- Uji, M., Sakamoto, A., & Adachi, K. (2014). The Impact of Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Styles on Children's Later Mental Health in Japan: Focusing on Parent and Child Gender. *J Child Fam Stud*, *23*, 293–302. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9740-3>
- Winskel, H., Salehuddin, K., & Stanbury, J. (2013). Developmental Milestone Expectations, Parenting Styles and Self-Constraint in Malaysian and Australian Caregivers. *Kajian Malaysia*, *31*(1), 19–35.
- Wu, P., Robinson, C. C., Yang, C., Hart, C. H., Olsen, S. F., Porter, C. L., ... Wu, X. (2002). Similarities and differences in mothers' parenting of preschoolers in China and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, *26*(6), 481–491. <https://doi.org/10.1080/01650250143000436>
- Yahaya, N., Rasul, M. S., & Yasin, R. M. (2016). Social Skills and Social Values in Malaysian Dual Training System Apprenticeship. In *International Conference on Innovation in Engineering and Vocational Education (ICIEVE 2015)* (pp. 170–175). Atlantis Press.
- Yeo, K. J., & Teo, S. L. (2013). Child Behavior and Parenting Stress between Employed Mothers and at Home Mothers of Preschool Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *90*(InCULT 2012), 895–903. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.166>

Yoo, S. O., Lee, G. S., Ha, S. M., & Park, S. K. (2014). Korean Preschool Kindergarten Behavior Scale-2 : PKBS-2). *Korean J. of Child Studies*, 35(4), 79–101.

Yunus, K. R. M., & Dahlan, N. A. (2013). Child-rearing Practices and Socio-economic Status: Possible Implications for Children's Educational Outcomes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90(InCULT 2012), 251–259. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.089>

Zaharah Osman. (2015). Kesan Implementasi Modul Kompetensi Sosioemosi terhadap Kemahiran Sosial Kanak-Kanak Prasekolah. *Journal of Social Science*, 1, 75–82.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., ... Shepard, S. A. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development*, 73(3), 893–915.

Universiti Malaya