

HUBUNGAN ANTARA KECERDASAN EMOSI DENGAN GAYA ASUHAN
IBU BAPA DALAM KALANGAN REMAJA SEKOLAH

HAMIDAH BINTI SULAIMAN

TESIS YANG DIKEMUKAKAN UNTUK MEMPEROLEH IJAZAH
DOKTOR FALSAFAH

2013

UNIVERSITI MALAYA
PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Nama: Hamidah Binti Sulaiman

No. K.P/Pasport:610302-08-6590

No. Pendaftaran/Matrik: PHA040006

Nama Ijazah: Doktor Falsafah

Tajuk Tesis ("Hasil Kerja ini): Hubungan Antara kecerdasan Emosi Dengan Gaya Asuhan ibu bapa Dalam Kalangan Remaja Sekolah.

Bidang Penyelidikan: Kaunseling.

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 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 pengaran/penulisnya telah dilakukan di dalam Hasil Kerja ini;
4. Saya tidak mempunyai apa-apa pengetahuan sebenar atau patut semunasabahnya tahu bahawa Hasil Kerja ini melanggar suatu hakcipta kerja orang 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 mulai dari sekarang adalah tuan punya kepada hakcipta di dalam Hasil Kerja ini dan apa-apa pengeluaran semula atau penggunaan dalam apa-apa jua bentuk atau apa-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 orang lain sama ada dengan niat atau sebaliknya, saya boleh dikenakan tindakan undang-undang atau apa-apa tindakan lain sebagaimana yang diputuskan oleh UM.

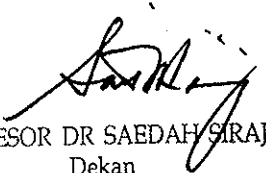
Tandatangan Calon



Tarikh: 30 Disember 2013

Diperbuat dan sesungguhnya diakui di hadapan,

Tandatangan Saksi



Tarikh: 30 Disember 2013

Nama:
Jawatan:

PROFESOR DR SAEDAH SIRAJ
Dekan
Fakulti Pendidikan
Universiti Malaya

PENGHARGAAN

Alhamdulillah dan syukur kepada Allah S.W.T atas keredaanNya memberikan saya kekuatan jasmani, emosi, rohani, dan intelek dalam usaha menyiapkan tesis ini.

Setinggi penghargaan saya rakamkan kepada penyelia saya Dr. Melati Sumari dan Prof. Dr. Saedah Siraj di atas kesabaran dan keperihatinan meluangkan masa memberi tunjuk ajar, membimbing, menasihati, dan memberi komen sehingga tesis ini dapat diselesaikan. Setinggi-tinggi penghargaan dan terima kasih yang tidak terhingga kepada Dr. Ibrahim bin Mohamed Zin dan Dr. Mohammed Sani bin Ibrahim kerana sudi membantu, memberi panduan, tunjuk ajar, dorongan serta bimbingan dalam menganalisis data sepanjang penyelidikan dan pembikinan tesis ini. Juga tidak ketinggalan kepada Dr. Che Hashim Hassan, selaku Ketua Unit Lonjakan Pencapaian Akademik dan Puan Alina yang membantu dan memberi peluang saya menyiapkan tesis ini dengan nasihat dan membakar semangat sehinggalah tesis ini dapat disiapkan.

Saya juga ingin merakamkan ucapan terima kasih kepada suami tersayang, Ishak bin Jaafar, yang sentiasa memahami, menyokong dan mendorong saya melanjutkan pelajaran sehingga ke peringkat Doktor Falsafah (PhD). Ketabahan dan kesabaran beliau dalam menghadapi dugaan dan kesusahan bersama saya tidak akan saya lupakan. Tanpa sokongan moral dan material beliau yang tidak ternilai, saya tidak akan dapat menyiapkan kajian dan tesis yang sungguh bermakna ini.

Dalam kesempatan ini juga, ucapan terima kasih saya sampaikan kepada Dekan Fakulti, Pendidikan, Timbalan Dekan (Ijazah Tinggi), Ketua Jabatan, Pihak Kementerian Pendidikan dan Ketua Unit Lonjakan Akademik. Begitu juga kepada rakan-rakan, guru-guru dan anak didik saya yang membantu sepanjang penyelidikan ini. Semoga Allah S.W.T memberikan ganjaran yang setimpal dengan budi baik kalian semua.

Akhir sekali, penghargaan dan ucapan yang tidak ternilai ditujukan kepada arwah ibu dan ayah yang tidak sempat melihat kejayaan saya. Semoga roh kalian ditempatkan bersama orang-orang yang soleh. Begitu juga kepada anak-anak yang tersayang, Amalina, Ameera, Amnani, Amniha, Ameer Izzuddin, Ahmad Irsyad, serta semua anak didik, terima kasih kerana memahami situasi mama, memberikan sokongan dan semangat. Semoga kajian ini memberi inspirasi dan dorongan kepada anak-anak dalam mencari keredaan Allah S.W.T dalam hidup ini.

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk meneliti hubungan antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah, di samping meninjau sama ada terdapat perbezaan dalam tahap kecerdasan emosi berdasarkan faktor demografi iaitu jantina dan lokasi sekolah. Kajian ini juga bertujuan untuk mengenal pasti sama ada terdapat hubungan antara kesan gaya asuhan ibu bapa dan kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal remaja. Tujuan yang terakhir ialah untuk meninjau apakah kemahiran intrapersonal dan interpersonal yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi remaja mengikut gaya asuhan autoritatif, autoritarian dan permisif. Pemilihan sampel kajian menggunakan kaedah persampelan rawak berkelompok pelbagai peringkat. Seramai 998 orang pelajar tingkatan empat yang bersekolah di lapan buah sekolah menengah kebangsaan harian telah terlibat dalam kajian ini. Empat instrumen digunakan dalam kajian ini iaitu: Soal Selidik Kecerdasan Emosi (Shutte, 1998) untuk mengukur tahap kecerdasan emosi; Soal selidik Gaya Asuhan ibu bapa Baumrind (1967), untuk mengukur gaya asuhan ibu bapa; Soal selidik Intrapersonal dan Interpersonal (Tapia, 2001) bagi mengukur kemahiran kawalan sendiri, kemahiran berkomunikasi, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran tanggungjawab sosial; dan Soal Selidik Penghargaan Kendiri Rosenberg (1979) untuk mengukur kemahiran penghargaan sendiri remaja. Setiap hipotesis bagi kajian ini diuji kebenarannya pada aras signifikan $p < .05$. Hasil kajian menunjukkan tahap kecerdasan emosi remaja sekolah dalam semua dimensi berada pada tahap tinggi. Di samping itu tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam tahap kecerdasan emosi dari segi jantina dan lokasi sekolah. Analisis Korelasi Pearson menunjukkan wujudnya hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa terhadap kemahiran intrapersonal dan interpersonal remaja. Analisis regresi berganda pula menunjukkan pemboleh ubah intrapersonal dan interpersonal yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi adalah berbeza berbeza mengikut gaya asuhan ibu bapa. Maklumat yang diperolehi dari kajian ini boleh digunakan oleh pihak Kementerian Pendidikan, pihak pentadbir sekolah, Guru Bimbingan dan Kaunseling dan ibu bapa dalam merealisasikan hasrat melahirkan modal insan berkualiti dalam kalangan remaja sekolah di Malaysia. Maklumat ini juga boleh membantu pengkaji yang membuat kajian dalam bidang kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah.

RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PARENTING STYLE AMONG SCHOOL GOING TEENAGERS

ABSTRACT

This study is aimed at investigating the relationship between emotional intelligence and parenting style among schoolgoing teenagers, besides determining whether significant differences exist between level of emotional intelligence based on demographic factors namely gender and school location. This study is also aimed at identifying whether a relationship exists between effect of parenting style and the intrapersonal and interpersonal skills of teenagers. The final objective is to investigate what intrapersonal and interpersonal skills predict emotional intelligence in teenagers according to parenting styles such as authoritative, authoritarian and permissive. The sample was chosen by random multi-stage cluster sampling. Some 998 Form Four students from eight secondary day schools participated in this research. Four instruments were used in this study: the Emotional Intelligence Questionnaire (Shutte et al., 1998) to measure the level of emotional intelligence; the parenting style questionnaire by Baumrind (1967), to measure parenting style; Intrapersonal dan Interpersonal questionnaire (Tapia, 2001) to measure self control, communication skills and skills in adaptability and social responsibility; and the Rosenberg (1979) self esteem scale for measuring teenagers' self esteem skills. Each hypothesis in this study was tested at the $p < .05$ level of significance. The findings show that the level of emotional intelligence of schoolgoing teenagers in all dimensions was high level. Besides that, no significant differences in emotional intelligence were found in terms of gender and school location. Pearson correlation analysis showed that a significant relationship existed between effect of parenting and the intrapersonal and interpersonal skills of the teenagers. Meanwhile, multiple regression analysis showed that the intrapersonal and interpersonal variables as predictors of emotional intelligence differed according to parenting style. The information from this study can be used by the Ministry of Education, school administration, Guidance and Counseling teachers and parents in realizing the noble aim of producing quality human capital among schoolgoing teenagers in Malaysia. The findings can also help researchers in the field who are investigating emotional intelligence and its relationship with parenting style among schoolgoing teenagers.

SENARAI KANDUNGAN

KANDUNGAN	MUKA SURAT
PENGHARGAAN.....	iii
ABSTRAK.....	iv
SENARAI KANDUNGAN.....	vi
SENARAI JADUAL.....	x
SENARAI RAJAH.....	xii
SENARAI SINGKATAN.....	xiii
SENARAI LAMPIRAN.....	xiv
BAB 1 : PENGENALAN.....	1
1.1 Pengenalan.....	1
1.2 Latar Belakang Kajian.....	2
1.3 Pernyataan Masalah.....	7
1.4 Objektif Kajian.....	12
1.5 Soalan Kajian.....	12
1.6 Hipotesis Kajian.....	13
1.7 Kesignifikanan Kajian.....	19
1.8 Kerangka Konseptual Kajian.....	21
1.9 Definisi Konsep dan Operasional.....	24
1.10 Limitasi Kajian.....	31
1.11 Rumusan.....	32
BAB 2 : SOROTAN KAJIAN.....	34
2.1 Pengenalan.....	34
2.2 Konsep Dan Sejarah Perkembangan Kecerdasan Emosi.....	34
2.3 Kerangka Teoretikal Kajian.....	40
2.3.1 Teori Gaya Asuhan Ibu Bapa Baumrind (1991).....	42
2.3.2 Teori Pertautan (Attachment Theory) Bowlby (1982).....	47
2.3.3 Teori Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey (1990) Dan Model Kebolehan Empat Cabang Mayer dan Salovey (1997).....	50

2.3.4	Model Kecerdasan Emosi Bar-On (2000).....	55
2.4	Dimensi kecerdasan Emosi.....	56
2.5	Kajian Gaya Asuhan Dan Pertautan Emosi Antara Ibu Bapa-anak.....	60
2.5.1	Kajian kesan Gaya Asuhan Ibu Bapa terhadap Perkembangan kanak-kanak.....	62
2.5.2	Kajian Kesan Gaya Asuhan Dan Pertautan Emosi antara Ibu Bapa- anak terhadap Kemahiran Intrapersonal dan Interpersonal Remaja.....	64
2.6	Kajian Kecerdasan Emosi Remaja Dan Hubungannya dengan Gaya Asuhan Ibu Bapa.....	78
2.6.1	Kajian Kecerdasan Emosi Dan faktor Personel (Jantina dan Lokasi sekolah).....	84
2.7	Rumusan.....	87
BAB 3 : METODOLOGI KAJIAN.....		88
3.1	Pengenalan.....	88
3.2	Reka Bentuk Kajian.....	89
3.3	Sampel Kajian dan Saiz Sampel.....	89
3.3.1	Kaedah Persampelan.....	90
3.3.2	Lokasi Kajian.....	92
3.4	Instrumen Kajian.....	92
3.4.1	Skala Kecerdasan Emosi.....	92
3.4.2	Skala gaya Asuhan Ibu Bapa.....	93
3.4.3	Skala kemahiran Intrapersonal dan Interpersonal.....	94
3.4.4	Skala Penghargaan Kendiri.....	96
3.5	Prosedur Terjemahan Bahasa Alat Ukur.....	97
3.6	Prosedur Kajian.....	98
3.7	Kajian Rintis.....	99
3.8	Analisis Normaliti Data.....	101
3.8.1	Analisis Normaliti Taburan Data.....	102
3.8.2	Pemboleh ubah Kecerdasan Emosi.....	104
3.8.3	Pemboleh ubah Empati.....	104
3.8.4	Pemboleh ubah Kemahiran Sosial.....	105
3.8.5	Pemboleh ubah Pengurusan Emosi.....	105

3.8.6	Pemboleh ubah Kesedaran Kendiri.....	105
3.8.7	Pemboleh ubah Intrapersonal dan Interpersonal.....	105
3.9	Prosedur Pengumpulan Data.....	107
3.10	Analisis Data.....	107
3.11	Rumusan.....	111
BAB 4 : KEPUTUSAN KAJIAN.....		112
4.1	Pendahuluan.....	112
4.2	Profail Responden (Analisis Deskriptif Demografi Populasi).....	112
4.2.1	Jantina	112
4.2.2	Lokasi Sekolah.....	113
4.2.3	Jenis Gaya Asuhan.....	113
4.3	Tahap Kecerdasan Emosi.....	113
4.3.1	Tahap Kecerdasan Emosi Secara Keseluruhan.....	113
4.3.2	Tahap Kecerdasan Emosi Mengikut Dimensi.....	114
4.3.3	Tahap Kecerdasan Emosi Mengikut Jantina dan Lokasi Sekolah.....	119
4.4	Jenis Gaya Asuhan Ibu Bapa Remaja Secara Keseluruhan serta Mengikut Jantina Dan Lokasi Sekolah.....	119
4.5	Pengujian Hipotesis Kajian.....	120
4.5.1	Perbezaan Tahap kecerdasan emosi mengikut Jantina dan Lokasi Sekolah.....	121
4.5.2	Hubungan Antara kesan Gaya Asuhan Ibu Bapa dan Kemahiran Intrapersonal Penghargaan Kendiri dan Kawalan Kendiri.....	122
4.5.3	Hubungan Antara kesan Gaya Asuhan Ibu Bapa dan Kemahiran Interpersonal Tanggungjawab Sosial, Membuat Penyesuaian dan Komunikasi.....	124
4.6	Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Dengan Gaya Asuhan Ibu Bapa.....	126
4.7	Peramal Kepada Kecerdasan Emosi Remaja.....	130
4.8	Rumusan.....	139

BAB 5 : PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN.....	141
5.1 Pengenalan.....	141
5.2 Rumusan Kajian.....	142
5.3 Perbincangan Kajian.....	142
5.3.1 Tahap Kecerdasan Emosi Remaja.....	143
5.3.2 Tahap Kecerdasan Emosi Berdasarkan Jantina dan Lokasi Sekolah.....	150
5.3.3 Jenis Gaya Asuhan Ibu Bapa dalam Kalangan Remaja.....	154
5.3.4 Hubungan Antara Gaya Asuhan Ibu Bapa dengan Pemboleh Ubah Kemahiran Intrapersonal dan Interpersonal Remaja.....	156
5.3.5 Kecerdasan Emosi dan Hubungannya dengan Gaya Asuhan Ibu Bapa.....	163
5.3.6 Pemboleh ubah Peramal Kecerdasan Emosi Remaja	169
5.4 Implikasi dan Cadangan.....	171
5.4.1 Implikasi Teoretikal dan Praktikal.....	171
5.4.2 Cadangan Kajian Terhadap Kementerian Pelajaran Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri, dan Pejabat Pendidikan Daerah...176	
5.4.3 Cadangan Kajian Terhadap Institusi Pendidikan dan Latihan Guru Kaunseling.....	177
5.4.4 Cadangan Kajian Terhadap Institusi Persekolahan.....	179
5.5 Cadangan Kajian Lanjutan.....	180
5.6 Penutup.....	181
RUJUKAN.....	183
LAMPIRAN.....	230

SENARAI JADUAL

JADUAL		MUKA SURAT
Jadual 3.1	Dimensi Kecerdasan Emosi dan Nombor Item Dalam Alat Ukur.....	93
Jadual 3.2	Skala Gaya Asuhan Ibu bapa dan Nombor Item dalam Alat Ukur.....	94
Jadual 3.3	Kemahiran Intrapersonal dan Interpersonal dan Nombor Item dalam Alat Ukur Skala Tanggungjawab Sosial, Membuat Penyesuaian, Komunikasi dan Kawalan Kendiri.....	96
Jadual 3.4	Skala Penghargaan Kendiri.....	97
Jadual 3.5	Nilai Kebolehpercayaan Alpha Cronbach Bagi Kajian Rintis.....	101
Jadual 3.6	Nilai Skewness dan Kurtosis Data.....	102
Jadual 3.7	Skala Pengukuran Pemboleh Ubah.....	108
Jadual 3.8	Rumusan Cara Analisis Data.....	109
Jadual 3.9	Pengujian Hipotesis.....	110
Jadual 4.1	Taburan Responden Mengikut Jantina.....	112
Jadual 4.2	Taburan Responden Mengikut Lokasi Sekolah.....	113
Jadual 4.3	Jenis Gaya Asuhan Ibu Bapa.....	113
Jadual 4.4	Tahap Kecerdasan Emosi Remaja Secara Keseluruhan.....	114
Jadual 4.5	Tahap Kecerdasan Emosi Dari Dimensi Kesedaran Kendiri...	115
Jadual 4.6	Tahap Kecerdasan Emosi dari Dimensi Pengurusan Emosi...	116
Jadual 4.7	Tahap Kecerdasan Emosi dari Dimensi Kemahiran Sosial....	117
Jadual 4.8	Tahap Kecerdasan Emosi Dari Dimensi Empati.....	118
Jadual 4.9	Tahap Kecerdasan Emosi Mengikut Jantina Dan Lokasi Sekolah.....	119
Jadual 4.10	Jenis Gaya Asuhan Ibu Bapa Secara Keseluruhan.....	119
Jadual 4.11	Jenis Gaya asuhan Ibu Bapa Mengikut Jantina.....	120
Jadual 4.12	Gaya asuhan Ibu Bapa Mengikut Lokasi Sekolah.....	120
Jadual 4.13	Ujian-t Tahap Kecerdasan Emosi Mengikut Jantina.....	121
Jadual 4.14	Ujian-t Perbezaan Dimensi Kecerdasan Emosi Berdasarkan Lokasi Sekolah.....	122

Jadual 4.15	Korelasi Antara kesan Gaya Asuhan Ibu Bapa Autoritarian, Autoritatif dan Permisif Dengan Kemahiran Intrapersonal.....	123
Jadual 4.16	Korelasi Antara kesan Gaya Asuhan Ibu Bapa Autoritarian, Autoritatif dan Permisif dengan Kemahiran Interpersonal.....	125
Jadual 4.17	Korelasi Antara Kecerdasan Emosi dan Gaya Asuhan Autoritarian.....	127
Jadual 4.18	Korelasi Antara Kecerdasan Emosi Dengan Gaya Asuhan Autoritatif.....	128
Jadual 4.19	Korelasi Antara Kecerdasan Emosi dengan Gaya Asuhan Permisif.....	129
Jadual 4.20	Analisis Ujian Regresi Pelbagai bagi Gaya Asuhan Autoritatif.....	131
Jadual 4.21	Analisis Ujian Regresi Pelbagai bagi Gaya Asuhan Autoritarian.....	134
Jadual 4.22	Analisis Ujian Regresi Pelbagai bagi Gaya Asuhan Permisif.....	137

SENARAI RAJAH

RAJAH		MUKA SURAT
Rajah 1.1	Kerangka Konseptual Kajian.....	23
Rajah 2.1	Kerangka Teoretikal Kajian.....	42
Rajah 2.2	Model Gaya Asuhan ibu Bapa Baumarind (1991).....	45
Rajah 2.3	Model Empat Cabang Mayer dan Salovey (1997).....	54
Rajah 2.4	Model Kecerdasan Emosi oleh Bar-On (2000).....	56
Rajah 3.1	Kaedah Persampelan.....	91
Rajah 3.2	Histogram Data Kajian.....	103
Rajah 3.3	Graf Plot Q-Q117.....	104
Rajah 4.1	Pemboleh ubah Peramal kepada Kecerdasan Emosi Remaja Gaya Asuhan Autoritatif.....	133
Rajah 4.2	Pemboleh ubah Peramal kepada Kecerdasan Emosi Remaja Gaya Asuhan Autoritarian.....	136
Rajah 4.3	Pemboleh ubah Peramal kepada Kecerdasan Emosi Remaja Gaya Asuhan Permisif.....	139

SENARAI SINGKATAN

Singkatan	Penerangan
Bdr	Bandar
L/Bdr	Luar bandar
Sek.	Sekolah
KK	Kesedaran Kendiri
KS	Kemahiran Sosial
PE	Pengurusan Emosi
ET	Empati
PK	Penghargaan Kendiri
KD	Kawalan Kendiri

SENARAI LAMPIRAN

LAMPIRAN

MUKA SURAT

LAMPIRAN 1	Senarai Ahli Panel Penterjemahan Bahasa Dan Bidang Kajian
LAMPIRAN 2	Kelulusan untuk Menjalankan Kajian di Sekolah, Institusi Perguruan, Jabatan Pelajaran Negeri, dan Bahagian-bahagian di Bawah Kementerian Pelajaran Malaysia
LAMPIRAN 3	Soal Selidik
LAMPIRAN 4	Kebenaran Penggunaan Instrumen
LAMPIRAN 5	Normaliti Data

BAB 1

PENGENALAN

1.1 Pengenalan

Proses interaksi dan komunikasi individu dengan persekitarannya sentiasa berlaku. Terdapat banyak faktor yang memberi kesan terhadap kualiti interaksi dan komunikasi ini, antaranya pengalaman telah lalu, gaya asuhan ibu bapa, tingkah laku dan pembawaan individu, sifat-sifat personal, dan minat individu yang terlibat. Selain itu suatu faktor yang wajar diberi perhatian apabila membicarakan tentang hubungan antara manusia ialah kecerdasan emosi. Sejak akhir-akhir ini, kecerdasan emosi sering dibincangkan dan banyak kajian-kajian dibuat dalam pelbagai bidang termasuklah dalam bidang asas dan aplikasi psikologi, pendidikan, pengurusan dan perniagaan (Matthews, Roberts, & Zeidner, 2003).

Memiliki emosi yang positif menjadi salah satu perkara amat penting dalam pertumbuhan dan perkembangan remaja. Perkembangan yang dimaksudkan ialah perkembangan dari segi fizikal, kognitif, emosi, moral dan sosial. Perkembangan emosi yang positif berkait rapat dengan gaya asuhan ibu bapa yang diamalkan dalam mendidik dan mengasuh anak-anak (Santrock, 2004). Ramai ibu bapa yang tidak menyedari bahawa sesetengah cara gaya asuhan ibu bapa yang diamalkan memberikan kesan sama ada positif atau negatif terhadap perkembangan anak-anak mereka (Alegre, 2011) khususnya kepada personaliti dan tingkah laku. Selain itu, ibu bapa juga memainkan peranan yang penting dalam pengurusan emosi dan tingkah laku anak-anak mereka antaranya dalam pembentukan penghargaan sendiri (esteem sendiri) dan pembentukan identiti (Shaffer & Kipp, 2010). Erikson (1968) dalam Teori Psikososialnya membahagikan lapan peringkat perkembangan manusia di sepanjang hayat di mana remaja berada pada tahap kelima iaitu di peringkat identiti lawan

kekeliruan peranan. Pada tahap ini, remaja menghadapi perkembangan dari segi fizikal, kognitif dan afektif. Menurut Erikson (1968), proses transisi dari alam remaja ke alam dewasa akan menjadi lebih sempurna dan berjalan lancar apabila remaja mendapat asuhan, bimbingan, sokongan, panduan dan kefahaman ibu bapa dalam persekitaran keluarga yang kondusif.

1.2 Latar Belakang Kajian

Suasana keluarga yang mempunyai ikatan emosi yang mantap dan hubungan komunikasi yang mesra akan menjadi asas kepada perkembangan emosi individu yang sihat (Bowlby, 1982). Menurut Bowlby, remaja yang membesar dalam suasana keluarga yang memberi keutamaan kepada hubungan interpersonal dan pertautan emosi yang selamat antara mereka mempunyai kompetensi emosi yang tinggi, bertanggungjawab, berdikari, mempunyai keyakinan diri dan kompetensi sosial yang tinggi (Goleman, 1995). Ibu bapa memainkan peranan yang penting dalam membentuk pertautan emosi antara ibu bapa dan anak yang positif. Kajian-kajian sebelum ini menunjukkan bahawa gaya asuhan ibu bapa dan amalan keibubapaan didapati mempengaruhi kawalan sendiri kanak-kanak (Baumrind, 1966, 1967, 1995), proses sosialisasi (Van den Boom, 1994), kompetensi sosial dan hubungan interpersonal (Kuczyinski & Kochanska, 1995), mengendalikan masalah (Webster-Stratton, 1998), optimis (Hasan & Power, 2002; Seligman, 1995), hubungan interpersonal yang baik dengan rakan sebaya (Gottman et al., 1997; Pearson & Rao, 2003), kebolehan menangani tekanan (Webster-Stratton, 1998) dan mahir dalam menyelesaikan masalah (*coping strategies*) (Matthews et al., 2003). Justeru, apabila gaya asuhan dan amalan keibubapaan memberi kesan kepada perkembangan remaja, maka secara tidak langsung ini akan memberi kesan kepada kecerdasan emosi mereka (Alegre, 2012).

Kemunculan pelbagai teori mengenai kecerdasan yang mempengaruhi kehidupan manusia mendorong pengkaji membuat kajian dan penyelidikan dalam bidang ini. Skop definisi kecerdasan yang merangkumi aspek-aspek kebijaksanaan dalam bidang akademik dan kebolehan berfikir serta bertindak bersesuaian dengan persekitaran telah mendorong para pengkaji untuk melihat kecerdasan dalam konteks yang lebih luas. Gardner (1983) telah memperkenalkan teori Kecerdasan Pelbagai yang juga dikenali sebagai teori Kecerdasan Sosial telah mencetuskan kecerdasan intrapersonal dan kecerdasan interpersonal yang menjurus kepada kecerdasan emosi. Sejak Goleman menerbitkan bukunya mengenai kecerdasan Emosi yang bertajuk “Emotional Intelligence” pada tahun 1995, pengetahuan baru dalam bidang kecerdasan emosi telah tersebar luas dan berjaya membangkitkan kesedaran orang ramai terhadap konsep kecerdasan emosi. Sejak itu, kecerdasan emosi mula disedari kepentingan dan implikasinya dalam pendidikan kanak-kanak dan remaja khususnya perkara-perkara yang melibatkan interaksi antara manusia. Bagi remaja, interaksi antara manusia yang amat penting berlaku adalah interaksi antara mereka dengan ibu bapa (Alegre, 2012).

Sejak sepuluh tahun kebelakangan ini, konsep kecerdasan emosi mendapat perhatian dalam masyarakat dan bidang akademik. Sesungguhnya, kajian mengesahkan bahawa terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dan beberapa perkembangan positif dalam kehidupan manusia antaranya kesejahteraan dan kesihatan mental (Gallagher & Vella- Brodrick, 2008), strategi membuat penyesuaian (Petrides, Furnham, & Mavroveli, 2007) kebolehan mental dan trait personaliti yang positif (Van Roy & Viswesvaran, 2004) pencapaian akademik (Schutte et al., 1998), membuat penyesuaian di sekolah (Adeyemo, 2005) dan kesihatan fizikal dan psikologikal (Santrock, 2004). Tambahan pula kajian-kajian awal menunjukkan bahawa kecerdasan emosi didapati mempunyai pengaruh yang positif terhadap kehidupan seperti kesejahteraan (Bar-On, 2000); kesihatan mental (Bernet, 1996); kecekapan di tempat

kerja dan dalam masyarakat (Finnegan, 1998); kejayaan dalam kehidupan (Goleman, 1995); dan hasil kehidupan yang positif (Goleman, 2001; Mayer & Salovey, 1990).

Kecerdasan emosi didefinisikan sebagai keupayaan untuk mengenali, memahami, dan mengawal emosi untuk memandu pemikiran dan tingkah laku (Salovey & Mayer, 1990). Individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi mempunyai kebolehan menyedari emosi, menjana emosi dalam membantu pemikiran, memahami emosi serta mengawal selia emosi dalam memupuk perkembangan emosi dan intelek (Mayer & Salovey, 1997). Berbeza dengan kecerdasan secara umum, kecerdasan emosi diandaikan sebagai kecerdasan yang mudah diubahsuaikan. Dalam kata lain, individu akan lebih cerdas apabila dia selesai dengan pengalaman-pengalaman yang dialaminya (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

Menurut Petrides dan Furnham (2000), kecerdasan emosi didefinisikan sebagai penilaian dan penjelasan tentang emosi, pengurusan emosi dan menggunakan maklumat tersebut dalam pemikiran dan tindakan. Definisi lain tentang kecerdasan emosi ialah kebolehan untuk mengurus emosi dan menggunakan kekuatannya (Hamarta, Deniz, & Saltali, 2009). Ini bermaksud individu cuba untuk memperoleh keputusan positif menggunakan emosi mereka bagi mengurus tingkah laku. Manakala bagi Lopes, Salovey, dan Straus (2003) kecerdasan emosi menyumbang kepada penghargaan dan penghormatan kepada emosi sendiri dan emosi orang lain, refleksi kepada pengetahuan emosi dan memberi kekuatan dalam pekerjaan dan kehidupan seharian (Lopes et al., 2003). Maka, Bar-On telah menegaskan bahawa pengalaman awal kanak-kanak dalam interaksi dan pertautan emosi dengan ibu bapa mereka memberi kesan yang mendalam terhadap kebolehan kecerdasan emosi (Bar-On, 2006).

Kemahiran kecerdasan emosi memerlukan individu menggunakan kebolehan memahami dan mengurus emosi serta mengaitkan emosi dan perasaan dengan kecerdasan intelek (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Konsep

kecerdasan emosi adalah satu fenomena yang kompleks yang muncul pada tahap awal remaja yang menyumbang kepada kefungsiannya (Goleman, 1995; Bar-On & Parker, 2000; Goleman, 1995). Menurut Morris, Silk, Steinberg, Myers, dan Robinson (2007), persekitaran keluarga mempengaruhi kecerdasan emosi kanak-kanak dan remaja dari tiga aspek. Pertama, kanak-kanak belajar emosi melalui pemerhatian mereka terhadap orang yang berada di sekeliling mereka. Dalam hal ini ibu bapa menjadi model yang mempamerkan tingkah laku emosi kepada anak-anak yang memerhati dan meniru tingkah laku emosi ibu bapa mereka. Kedua, pengalaman-pengalaman dan tingkah laku yang berkaitan dengan emosi hasil asuhan ibu bapa; ibu bapa menerapkan nilai-nilai positif yang berkaitan dengan emosi agar dapat diterima oleh masyarakat. Hasil asuhan mereka, anak-anak mendapat kemahiran-kemahiran khususnya kemahiran yang berkaitan dengan kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal. Kemahiran-kemahiran ini akan membantu remaja menguruskan emosi sendiri dan diaplikasikan dengan tingkah laku yang bersesuaian dengan emosi tersebut. Ketiga, faktor-faktor yang menggambarkan status emosi keluarga seperti kualiti hubungan dengan ibu bapa, pertautan emosi antara anak-anak dengan ibu bapa, sikap keterbukaan dari segi emosi dan sosial, serta keakraban dan kemesraan antara ibu bapa-anak yang memberi kesan kepada pengurusan emosi (Morris et al., 2007).

Baumrind (1966) telah memperkenalkan model gaya keibubapaan yang dibahagikan kepada tiga jenis iaitu autoritarian, permisif dan autoritatif. Model ini dikembangkan oleh Baumrind (1967, 1971, 1991) berdasarkan dapatan kajian yang konsisten terhadap keupayaan gaya ibu bapa meramal perkembangan psikososial kanak-kanak (Dwairy, Achoui, Abouserie, & Farah, 2006; Wang, Pomerantz, & Chen, 2007). Dua dimensi utama yang membezakan ketiga-tiga gaya asuhan ini adalah darjah kebertanggungjawaban ibu bapa dan permintaan ibu bapa (*parental responsiveness and parental demandingness*) (Baumrind, 1991).

Gaya asuhan ibu bapa jenis autoritarian digambarkan oleh sikap ibu bapa yang tinggi permintaan tetapi rendah kebertanggungjawaban. Ibu bapa meletakkan jangkaan yang tinggi terhadap anak-anak dengan mempraktikkan pendekatan kawalan, hukuman dan peraturan ketat yang tidak membenarkan anak-anak mempersoalkannya. Sebaliknya, dalam gaya ibu bapa autoritatif, ibu bapa adalah tinggi permintaan dan tinggi kebertanggungjawaban iaitu mengamalkan ketegasan yang diimbangi dengan kesediaan mendengar pandangan anak-anak, bertoleransi, setiakawan, dan melibatkan diri sepenuhnya dalam proses membantu serta mendidik anak-anak. Manakala dalam gaya asuhan permisif pula, ibu bapa dicirikan oleh sikap kebertanggungjawaban yang tinggi tetapi permintaan yang rendah iaitu bersikap terlalu berlembut, memenuhi kehendak anak-anak dan menganggap anak-anak sebagai individu yang matang dan boleh menentukan diri sendiri sehingga tidak wujud tekanan, kawalan atau peraturan mengenai tingkah laku yang baik dan tidak dilarang secara kukuh (Baumrind, 1991).

Pertautan emosi antara ibu bapa-anak mempunyai kaitan dengan kebolehan intrapersonal dan kebolehan interpersonal yang merupakan komponen penting dalam perkembangan remaja. Goleman (1995) dalam kajiannya mendapati bahawa persepsi kanak-kanak dan remaja terhadap hubungan mereka dengan ibu bapa memberi kesan yang mendalam terhadap emosi dan perhubungan sosial mereka (Goleman, 1995). Tambahan pula kajian yang meluas terhadap pertautan emosi antara ibu bapa-anak mendapati pertautan emosi ini mempunyai kaitan dengan kemahiran intrapersonal dan interpersonal antaranya kemahiran berkomunikasi, kemahiran membuat penyesuaian, kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran kawalan sendiri dan kemahiran penghargaan sendiri. Ramai pengkaji mendapati kanak-kanak yang mendapat kasih sayang yang sempurna daripada ibu bapa menyatakan mereka memahami emosi melalui ikatan kasih sayang dan menjadikan ibu bapa sebagai model yang terbaik bagi mereka (Alegre, 2010; Cummings & Davies, 1995; Laible & Thompson, 1998; Sroufe &

Waters, 1992; Wang et al., 2007; Winfield, Sroufe & Egeland, 2000). Keakraban dan kemesraan hubungan kasih sayang antara ibu bapa dan anak-anak menggambarkan kejayaan anak-anak dalam meningkatkan hubungan dengan orang lain. Selain itu, hubungan sosial yang baik akan dapat mengelakkan kanak-kanak daripada merasai bimbang terhadap penerimaan, kritikan dan kesepian (Caporella, 2007) dalam hubungan interpersonal. Amalan gaya asuhan ibu bapa yang diterapkan kepada anak-anak memberi kesan kepada perkembangan sosio-emosi kanak-kanak (Bowlby, 1982), bahkan keakraban hubungan dengan ibu bapa ini merupakan satu ikatan emosi yang menentukan perkembangan hubungan interpersonal yang selamat antara ibu bapa dan anak-anak (Goodwin, 2003).

Kajian-kajian sebelum ini mendapati bahawa amalan keibubapaan memberi kesan yang mendalam ke atas perkembangan emosi anak-anak (Baumrind, 1966, 1967, 1995; Van den Boom, 1994; Gottman et al., 1997; Hasan & Power, 2002; Kuczynski & Kochanska, 1995; Martinez-Pons, 1999; Pearson & Rao, 2003; Seligman, 1995; Webster-Stratton, 1998). Namun begitu, di Malaysia, kajian terhadap hubungan antara kecerdasan emosi dengan cara gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah masih kurang. Kajian lanjut tentang bidang ini wajar dilakukan dalam usaha meningkatkan kefahaman tentang peranan ibu bapa dan kesan terhadap perkembangan remaja. Selain itu, sebelum ini ada kajian, penerbitan buku atau artikal jurnal (Azimi Hamzah, 2002) mengaitkan remaja dengan perkara-perkara negatif. Justeru, kajian ini memperkayakan bidang ilmu psikologi positif khususnya berkaitan kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah.

1.3 Pernyataan Masalah

Goleman (1999) telah menegaskan bahawa keluarga dan sekolah adalah tempat di mana kecekapan emosi dan sosial khususnya kecerdasan emosi boleh dikembangkan.

Beliau telah merujuk ratusan kajian sebelumnya dan mendapati bahawa cara gaya asuhan ibu bapa yang membimbing dan melatih anak-anak mereka sama ada dengan disiplin yang keras atau memahami dengan empati serta mesra dan sebagainya memberi kesan yang mendalam terhadap emosi anak-anak. Menurut Goleman lagi, kehidupan dalam keluarga adalah sekolah pertama bagi pembelajaran emosi di mana anak-anak berpeluang untuk belajar dalam suasana yang mesra dan selesa tentang beberapa perkara yang amat penting mengenai emosi antaranya (a) mengenali emosi diri sendiri, (b) mengatur emosi, (c) memotivasikan diri, (d) mengenali emosi orang lain, serta (e) membina hubungan sosial (Goleman, 1995).

Pembelajaran tentang emosi bukan sahaja melalui apa yang diucapkan dan dilakukan secara sepontan oleh ibu bapa kepada anak-anak mereka tetapi juga melalui contoh atau model yang ditunjukkan ketika menggambarkan emosi masing-masing di hadapan anak-anak. Walau bagaimanapun, di Malaysia kajian yang melibatkan hubungan antara kecerdasan emosi dan cara gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah amat kurang. Kajian empirikal telah membuktikan yang gaya asuhan ibu bapa memberi kesan kepada perkembangan kanak-kanak dan remaja (Baumrind, 1966, 1967, 1995; Van den Boom, 1994; Gottman et al., 1997; Hasan & Power, 2002; Kuczyinski & Kochanska, 1995; Pearson & Rao, 2003; Seligman, 1995; Webster-Stratton, 1998).

Sebelum ini, kebanyakan kajian mengenai kecerdasan emosi dan cara gaya asuhan ibu bapa kerap dikaji di bawah tajuk yang berasingan (Alegre, 2012; Alegre & Benson, 2007; Berg, 2011; Scott-Ladd, & Chan, 2004; Smith, 2005, Spector, 2005; Wells, Torrie, & Prindle, 2000). Keadaan ini menyebabkan seolah-olah tiada hubungan antara kecerdasan emosi dan cara gaya asuhan ibu bapa. Justeru kecerdasan emosi dan cara gaya asuhan ibu bapa wajar dikaji bersama dalam usaha melihat hubungan antara kedua-duanya kerana kecerdasan emosi berkembang sepanjang kehidupan manakala ibu

bapa terlibat secara langsung dalam proses pembentukan dan perkembangan emosi sepanjang kehidupan manusia. Dalam kata lain kedua-dua faktor ini berkait rapat antara satu sama lain. Selain itu, walaupun kajian yang meluas dijalankan terhadap cara gaya asuhan ibu bapa dan amalan keibubapaan, tetapi kajian melihat hubungan antara gaya asuhan ibu bapa dan kecerdasan emosi masih kurang, khususnya di Malaysia. Kajian yang masih terhad dalam bidang ini menjadi petanda perlunya kajian seterusnya dalam membantu merungkai hubungan antara kecerdasan emosi dengan cara gaya asuhan ibu bapa. Justeru, kajian ini memberi fokus kepada hubungan antara kecerdasan emosi dengan cara gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah dalam usaha menambahkan kajian dan menyumbang dalam bidang ini.

Selain itu, fenomena masalah keganasan dan membuli dalam kalangan remaja sekolah di Malaysia dilaporkan bermula daripada perkara yang melibatkan hubungan interpersonal, kemahiran berkomunikasi dan kebolehan mengawal sendiri (Berita Harian, 30 Oktober 2013; Berita Harian, 12 Julai 2005; Berita Harian, 12 Ogos 2005; Utusan Malaysia, 13 Julai 2005). Akibat daripada komunikasi yang tidak berkesan dan kurang kemahiran membuat penyesuaian di sekolah, akhirnya murid-murid yang terlibat ini tidak dapat mengawal emosi sehingga menjadi pergaduhan yang memaksa campur tangan pihak polis. Perkara ini amat mengejutkan negara kita kerana murid-murid yang terlibat terdiri daripada murid yang sangat cemerlang dalam bidang akademik. Antara kes yang dilaporkan adalah seperti kes pergaduhan antara murid-murid junior dan senior, kes melawan guru, merosakkan harta benda sekolah dan kenderaan guru, pergaduhan dengan guru disiplin, melawan ibu bapa, membuli dan kes-kes yang melibatkan emosi (Berita Minggu, 12 April 2009). Kebanyakan kes-kes yang dilaporkan bermula dengan komunikasi tidak berkesan, salah faham, kegagalan mengawal perasaan dan akhirnya melibatkan keganasan tingkah laku. Kes-kes ini meningkat dari semasa ke semasa (Berita Minggu, 21 Ogos 2005).

Statistik dari pihak polis menunjukkan kes jenayah dalam kalangan remaja meningkat dari 1,837 kes dalam tahun 2007 ke 2,218 kes pada tahun 2008 dan seramai 209 orang remaja yang berumur antara 13 ke 18 tahun terlibat dengan pelbagai kes yang melibatkan emosi sepanjang tempoh dua bulan pertama tahun 2009 (Berita Minggu, 12 April 2009). Apakah kemungkinan remaja hari ini kekurangan dari segi psikologi, rohani, emosi dan sosial sehingga mereka terlibat dengan pelbagai salah laku? Apakah kesan gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa dan pertautan emosi antara ibu bapa dan anak sehingga memaksa perkara ini berlaku? Menurut Noriah (2008), cetusan emosi yang berlaku ini memberi isyarat yang menggambarkan tahap kecerdasan emosi remaja sekolah pada hari ini. Pandangan Noriah ini selaras dengan dapatan kajian pengkaji terdahulu iaitu Goleman (1995), Mayer dan Salovey (1997), Martinez-Pons (1999), Alegre dan Benson (2004), di mana mereka mendapati bahawa kecerdasan emosi mempunyai kaitan dengan hasil yang positif dalam perkembangan dan kehidupan manusia dan kecerdasan emosi anak-anak mempunyai kaitan dengan kesan asuhan ibu bapa. Sehubungan itu, kajian ini dirasakan perlu untuk memahami tahap kecerdasan emosi remaja sekolah sebelum sebarang program intervensi atau pencegahan dapat dilaksanakan melalui sistem pendidikan atau saluran masyarakat.

Selain itu, ibu bapa kerap terlepas pandangan tentang kepentingan perkembangan sosio-emosi anak-anak kerana mereka lebih memberi tumpuan dan keutamaan terhadap penempatan persekolahan dan pencapaian akademik anak-anak. Ramai ibu bapa yang tidak menyedari tentang implikasi sesetengah cara gaya asuhan ibu bapa kepada perkembangan emosi anak-anak mereka khususnya apabila anak-anak ini memasuki alam remaja. Kajian Baumrind (1967) mendapati empat dimensi penting gaya asuhan ibu bapa yang memberi kesan kepada anak-anak iaitu strategi disiplin, kemesraan dan kasih sayang, gaya komunikasi dan jangkaan kematangan anak, dan kawalan disiplin. Strategi-strategi ini kerap dikaitkan dengan kemahiran intrapersonal

dan interpersonal, iaitu kemahiran penghargaan sendiri, kemahiran kawalan sendiri, kemahiran membuat penyesuaian, kemahiran tanggungjawab sosial dan kemahiran berkomunikasi (Garcia & Gracia, 2009). Kesibukan ibu bapa dalam arus kehidupan moden kini menyebabkan mereka tidak mempunyai masa yang secukupnya bersama anak-anak. Mereka terpaksa keluar bekerja dan tugas mendidik diserahkan kepada pembantu rumah atau pengasuh di tempat jagaan kanak-kanak. Hal ini menyebabkan sesetengah remaja kurang menguasai kemahiran intrapersonal dan interpersonal (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Gardner, 2006; Goleman, 1995; Martinez-Pons, 1999). Kajian mengenai hubungan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan ibu bapa yang berbeza masih menjadi persoalan para penyelidik. Malah kekurangan kajian-kajian empirikal untuk menyokong pemboleh ubah yang tidak dapat diperhatikan (*non-observable variable*) seperti perasaan dan persoalan emosi menyukarkan perbincangan mengenai peningkatan kualiti kecerdasan emosi remaja sekolah masa kini (Barent, 2005). Kajian mengenai bidang ini amat kurang di Malaysia. Kekurangan kajian dalam bidang ini menjadi jurang yang besar dalam bidang ini sedangkan pemboleh ubah-pemboleh ubah yang berkaitan dengan emosi dan perasaan ini adalah sebahagian daripada komponen kecerdasan emosi. Menyedari hakikat inilah maka pengkaji merasakan kajian terhadap kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah ini perlu dibuat. Kajian ini juga adalah untuk memenuhi hasrat negara dalam usaha melahirkan modal insan berkualiti.

Selain itu, gaya asuhan ibu bapa juga memberi kesan kepada penguasaan kemahiran personal anak-anak yang mempengaruhi emosi dan tingkah laku mereka. Kajian-kajian empirikal menunjukkan gaya asuhan ibu bapa memberi kesan kepada kemahiran intrapersonal dan interpersonal remaja seperti kemahiran penghargaan sendiri, kemahiran kawalan sendiri, kemahiran berkomunikasi, kemahiran membuat

penyesuaian dan kemahiran tanggungjawab sosial. Faktor-faktor tersebut secara tidak langsung mempengaruhi kecerdasan emosi remaja yang dikaji.

1.4 Objektif Kajian

Objektif umum kajian ini adalah untuk mengenal pasti hubungan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah.

Objektif khusus kajian ini adalah seperti berikut:

1. Mengetahui tahap kecerdasan emosi remaja mengikut jantina dan lokasi sekolah.
2. Mengetahui jenis gaya asuhan ibu bapa remaja mengikut jantina, lokasi sekolah dan kesan gaya asuhan ibu bapa kepada kemahiran intrapersonal dan interpersonal remaja.
3. Mengetahui hubungan antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa remaja.
4. Menganalisis pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi remaja.

1.5 Soalan kajian

Berdasarkan objektif kajian, empat soalan kajian telah dibentuk sebagai panduan untuk mencapai objektif kajian iaitu:

1. Apakah tahap kecerdasan emosi remaja secara keseluruhan?
 - 1.1. Adakah terdapat perbezaan tahap kecerdasan emosi antara remaja lelaki dan remaja perempuan?
 - 1.2. Adakah terdapat perbezaan tahap kecerdasan emosi antara remaja yang bersekolah di bandar dan di luar bandar?

2. Apakah jenis gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa remaja secara keseluruhan?
 - 2.1. Apakah gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa berdasarkan jantina?
 - 2.2. Apakah gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa berdasarkan lokasi sekolah?
 - 2.3. Adakah terdapat hubungan antara kesan gaya asuhan ibu bapa dengan kemahiran intrapersonal dan interpersonal remaja?
3. Adakah terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan ibu bapa?
4. Apakah pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan ibu bapa?
 - 4.1. Apakah pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan autoritatif?
 - 4.2. Apakah pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan autoritarian?
 - 4.3. Apakah pembolehubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan permisif?

1.6 Hipotesis Kajian

Berdasarkan kepada kajian-kajian yang lepas, aspek teoretikal tentang pemboleh ubah dan kerangka konseptual kajian, hipotesis-hipotesis nol telah dibentuk dan diuji. Hipotesis kajian ini dibahagikan kepada empat bahagian iaitu melihat tahap kecerdasan emosi berdasarkan jantina dan lokasi sekolah, hubungan antara kesan gaya asuhan ibu bapa dengan kemahiran intrapersonal dan interpersonal remaja dan hubungan antara kecerdasan emosi remaja dengan gaya asuhan ibu bapa.

Sintesis daripada kajian literatur menunjukkan bahawa perkembangan yang dilalui oleh remaja sama ada lelaki atau perempuan berbeza-beza. Terdapat remaja yang dapat melalui tempoh kritikal dengan baik dan sebaliknya. Faktor personal seperti jantina, lokasi dan persekitaran tempat tinggal dikenal pasti memberi kesan kepada tahap kecerdasan emosi individu. Antara kajian terdahulu ada yang menunjukkan bahawa kecerdasan emosi mempunyai kaitan dengan jantina (Bar-On, 2000; Baron-Cohen, Tager-Flusberg, & Cohen, 2007; Cruz, 2004; Goleman, 1999; Harrod & Scheer, 2005; Mayer, 1999; Mayer, Salovey & Caruso, 1999; Petrides & Furnham, 2000; Reiff, Hatzes, Bramel, & Gibbon, 2001; Santesso, Reker, Schmidt, & Segalowitz, 2006; Sutarso, Baggett, Sutarso, & Tapia, 1996). Goleman (1999) mendapati wanita lebih arif tentang emosi diri sendiri, kebolehan berempati dan hubungan sosial. Lelaki pula mempunyai kelebihan dalam keyakinan diri, optimis, mudah menyesuaikan diri dan berupaya mengendalikan tekanan. Kajian Bar-On (2000) pula mendapati meskipun secara keseluruhan tiada perbezaan antara lelaki dan perempuan, namun perempuan didapati lebih peka terhadap emosi dari sudut empati, kebolehan bergaul dan lebih bertanggungjawab sosial daripada lelaki. Sebaliknya lelaki didapati lebih cekap dalam menghargai sendiri, berdikari, menghadapi tekanan, fleksibel, mahir menyelesaikan masalah dan lebih optimis.

Dapatan kajian juga menunjukkan perbezaan lokasi tempat tinggal dan persekitaran di mana individu dibesarkan memberi kesan kepada kecerdasan emosi individu (Harrod & Scheer, 2005; Nasir M. Iqbal, 2007). Kajian Fatimah dan Rosanida Anang (2004) dan Harrod et al. (2005) mendapati tidak terdapat perbezaan antara pelajar yang tinggal di bandar dan luar bandar dalam tahap kecerdasan emosi manakala kajian Nasir M. Iqbal (2007) membuktikan bahawa persekitaran tempat tinggal memberi kesan dan mempengaruhi tahap kecerdasan emosi. Berdasarkan pendapat yang

berbeza mengenai kecerdasan emosi mengikut jantina dan lokasi maka diandaikan bahawa tahap kecerdasan emosi remaja tidak berbeza dari segi jantina dan lokasi sekolah. Maka dua hipotesis telah dibentuk (hipotesis Ho1 dan Ho2) seperti berikut:

Ho1 : Tiada perbezaan yang signifikan dalam kecerdasan emosi antara remaja lelaki dan remaja perempuan.

Ho2 : Tiada perbezaan yang signifikan dalam kecerdasan emosi remaja antara sekolah di bandar dan sekolah di luar bandar.

Kajian terdahulu menunjukkan gaya asuhan ibu bapa yang diamalkan dalam mendidik anak-anak akan memberi kesan mempengaruhi kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal remaja (Alegre & Benson, 2004; Mayer & Salovey, 1997). Pendapat ini juga disokong oleh Cummings dan Davies (1995) yang mengandaikan bahawa amalan gaya asuhan ibu bapa yang sedia diamalkan sejak dahulu (yang dilakukan oleh ibu bapa sewaktu anak-anak mereka masih kecil) dan sokongan serta kawalan yang positif akan mempengaruhi tingkah laku remaja. Justeru, Ho3, Ho4 dan Ho5 dibentuk untuk melihat sama ada wujud hubungan antara kesan gaya asuhan ibu bapa (autoritarian, autoritatif dan permisif) dengan kemahiran intrapersonal (penghargaan sendiri dan kawalan sendiri remaja) seperti berikut:

Ho3: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritarian dengan kemahiran penghargaan sendiri dan kawalan sendiri remaja.

Ho4: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritatif dengan kemahiran penghargaan sendiri dan kawalan sendiri remaja.

Ho5: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis permisif dengan kemahiran penghargaan sendiri dan kawalan sendiri remaja.

Dapatan kajian sebelumnya menjadi bukti bahawa gaya asuhan ibu bapa dan pertautan emosi yang positif antara remaja dan ibu bapa memberi kesan kepada kemahiran interpersonal remaja (Alegre & Benson, 2004; Martinez-Pons, 1999). Emosi yang selamat akan mempengaruhi remaja membuat penyesuaian (Cummings & Davies, 1995). Individu yang memiliki emosi yang positif akan mendorong kepada perkembangan kognitif dan sosial yang positif (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997). Mayer dan Salovey (1997) dan Alegre dan Benson (2004) bersependapat mengatakan bahawa amalan gaya asuhan ibu bapa akan mempengaruhi kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal remaja. Setiap gaya asuhan mempunyai pendekatan yang berbeza-beza dan akan mempengaruhi kemahiran interpersonal remaja pada kadar yang berbeza. Cara gaya asuhan ibu bapa boleh memberi kesan yang positif atau negatif kepada perkembangan remaja antaranya kesejahteraan psikologi, penghargaan sendiri, hubungan interpersonal, membuat penyesuaian dan penilaian sendiri (Santrock, 2008). Justeru, Ho6, Ho7 dan Ho8 ini dibentuk untuk menguji sama ada terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa (autoritarian, autoritatif dan permisif) dengan kemahiran interpersonal remaja (tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi) seperti berikut:

Ho6: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis authoritarian dengan kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi remaja.

Ho7: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritatif dengan kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi remaja.

Ho8: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis permisif dengan kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi remaja.

Kajian yang melihat kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah agak terhad khususnya di Malaysia. Kajian menunjukkan gaya asuhan ibu bapa yang positif, latihan dan pemberian ganjaran terhadap tingkah laku yang berkaitan dengan kecerdasan emosi ada kaitannya dengan kecerdasan emosi yang tinggi (Bennett, Bendersky, & Lewis, 2005; Dunn & Brown, 1994; Gottman et al., 1997; Liau, Liau, Teoh, & Liau, 2003; Perlman, Camras, & Pelphrey, 2008; Martinez-Pons, 1999; Morris et al., 2007).

Gaya asuhan autoritarian mencirikan sikap ibu bapa yang tinggi permintaan tetapi rendah kebertanggungjawaban. Ibu bapa meletakkan jangkaan yang tinggi terhadap anak-anak dengan mempraktikkan pendekatan kawalan, hukuman dan peraturan ketat yang tidak membenarkan anak-anak mempersoalkannya. Bagi mengenal pasti sama ada wujudnya hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan autoritarian, Ho9, Ho10, Ho11 dan Ho12 dibentuk untuk melihat sama ada wujud hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan ibu bapa autoritarian seperti berikut:

Ho9: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesedaran sendiri remaja dengan gaya asuhan autoritarian.

Ho10: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran sosial remaja dengan gaya asuhan autoritarian.

Ho11: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pengurusan emosi remajadengan gaya asuhan autoritarian.

Ho12: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara empati remaja dengan gaya asuhan autoritarian.

Gaya autoritatif mencirikan ibu bapa yang tinggi permintaan dan tinggi kebertanggungjawaban. Ibu bapa mengamalkan ketegasan yang diimbangi dengan kesediaan mendengar pandangan anak-anak, bertoleransi, setiakawan, membantu serta mendidik secara mengambil bahagian dan penglibatan. Oleh itu, Ho13, Ho14, Ho15 dan Ho16 dibentuk untuk melihat sama ada wujud hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan ibu bapa autoritatif seperti berikut:

Ho13: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesedaran sendiri remaja dengan gaya asuhan autoritatif.

Ho14: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran sosial remaja dengan gaya asuhan autoritatif.

Ho15: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pengurusan emosi remaja dengan gaya asuhan autoritatif.

Ho16: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara empati remaja dengan gaya asuhan autoritatif.

Ibu bapa permisif dicirikan oleh sikap tinggi kebertanggungjawaban tetapi rendah permintaan. Ibu bapa terlalu berlemah lembut, memenuhi kehendak anak-anak dan menganggap anak-anak sebagai individu yang matang serta boleh menentukan diri

sendiri. Ibu bapa tidak menentukan peraturan, kawalan atau tekanan mengenai tingkah laku yang baik. Oleh itu, Ho17, Ho18, Ho19, dan Ho20 telah dibentuk untuk mengenal pasti sama ada wujud hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan ibu bapa permisif seperti berikut:

Ho17: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesedaran sendiri remaja sekolah dengan gaya asuhan permisif.

Ho18: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran sosial remaja dengan gaya asuhan permisif.

Ho19: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pengurusan emosi remajadengan gaya asuhan permisif.

Ho20: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara empati remaja dengan gaya asuhan permisif.

1.7 Kesignifikanan Kajian

Kajian beberapa orang penyelidik seperti Gardner (1983), Goleman (1995), Mayer, Caruso, dan Salovey (1999) mendapati kecemerlangan individu bergantung kepada kecerdasan emosi, di mana seseorang individu yang mempunyai kecerdasan intelek itu akan lebih cemerlang apabila dia juga memiliki kecerdasan emosi. Selain itu, kecerdasan emosi boleh dipelajari (Goleman, 1999; Mayer et al., 1999) dan dapat dipertingkatkan melalui praktis (Cherniss & Goleman, 2001; Salovey & Mayer, 1990). Oleh itu, ibu bapa memainkan peranan yang penting dalam mendidik dan mengasuh anak-anak dengan gaya asuhan yang dapat meningkatkan perkembangan kanak-kanak khususnya dalam kecerdasan emosi. Gaya asuhan ibu bapa termasuklah hubungan yang mesra antara ibu bapa-anak, kebertanggungjawaban dan permintaan yang tinggi, kawalan dan peraturan yang bersesuaian, memberi peluang anak-anak meluahkan

pendapat mereka, menjadi pendengar yang baik kepada anak-anak dan bersikap terbuka dalam mengendalikan perbincangan dengan anak-anak (Bowlby, 1973; Maccoby & Martin, 1983). Justeru, jelaslah bahawa ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan autoritatif dapat membina suasana yang membantu anak-anak membentuk emosi yang sihat (Baumrind, 2005). Sehubungan itu, hasil kajian ini diharapkan dapat dijadikan panduan asas kepada ibu bapa dalam memilih dan mengamalkan gaya asuhan yang bersesuaian dengan anak-anak dan mempertimbangkan faktor yang mempengaruhi perkembangan kanak-kanak dan remaja dalam usaha membantu remaja meningkatkan kecerdasan emosi mereka.

Kajian ini diharapkan dapat memberi gambaran tentang kepentingan gaya asuhan ibu bapa dalam usaha membantu remaja menyesuaikan diri dengan persekitaran dan menguruskan emosi mereka dengan baik. Penekanan gaya asuhan yang membentuk suasana yang positif seperti sikap memberi perhatian kepada perasaan anak-anak yang memerlukan perhatian, menghormati perasaan mereka dan membimbing anak-anak dalam tingkah laku emosi, akan mengelakkan anak-anak daripada kekurangan dalam memahami perasaan sendiri dan perasaan orang lain (Wang et al., 2007). Oleh yang demikian, kajian ini berguna dalam memberi maklumat dan panduan kepada ibu bapa tentang hubungan interpersonal ibu bapa-anak, membantu anak-anak mereka mengendalikan emosi secara positif khususnya dalam menggambarkan emosi dan perasaan seperti marah, tidak suka dan apa juga yang berkaitan dengan emosi mereka secara terbuka melalui perkataan yang sesuai dan bukannya melalui hukuman dan dendaan yang melibatkan keganasan tingkah laku.

Kebanyakan kajian mengenai gaya asuhan ibu bapa dan kecerdasan emosi dikaji secara berasingan (Alegre, 2012; Alegre & Benson, 2007; Berg Brook, 2011; Scott-Ladd, & Chan, 2004; Smith, 2005, Spector, 2005; Wells et al. 2000). Keadaan ini menyebabkan seolah-olah tiada hubungan antara kecerdasan emosi dan cara gaya

asuhan ibu bapa. Secara tidak langsung kajian ini juga akan dapat menggalakkan lebih banyak lagi pengkaji-pengkaji membuat kajian mengenai kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa di bawah satu tajuk yang tidak mengasingkan antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa kerana kedua-dua faktor ini saling berkaitan antara satu sama lain.

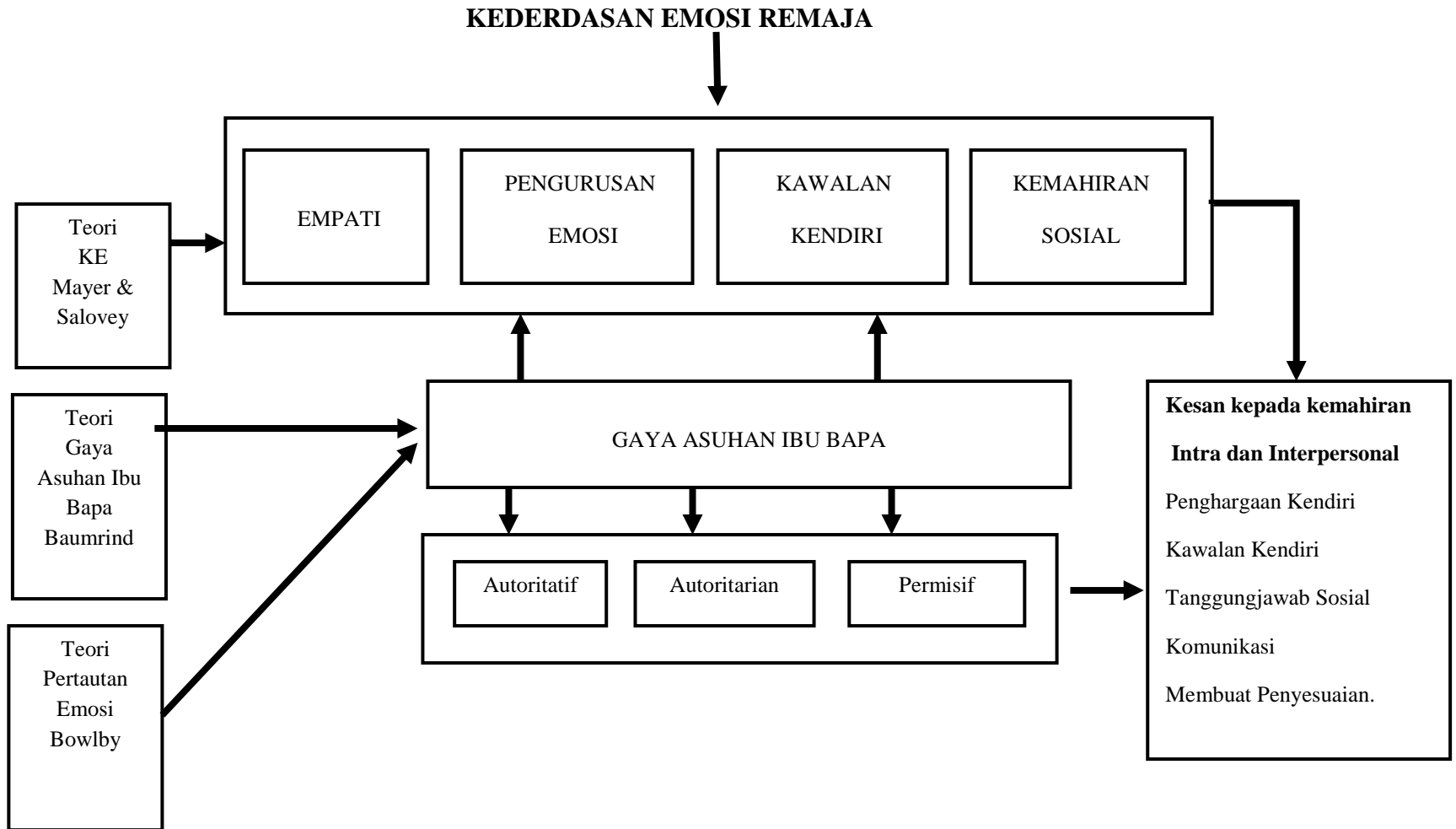
Dapatan kajian ini dapat dijadikan maklumat kepada pihak Kementerian Pendidikan, pihak Jabatan Pendidikan Negeri dan daerah, pihak sekolah dan masyarakat umum tentang kepentingan melibatkan ibu bapa dalam aktiviti-aktiviti yang dirancangan untuk kebaikan dan perkembangan pelajar-pelajar sekolah.

Akhir sekali adalah diharapkan agar kajian ini dapat membantu menyediakan maklumat kepada masyarakat akan kepentingan kecerdasan emosi kepada para remaja dalam usaha melahirkan modal insan berkualiti seperti yang diharapkan.

1.8 Kerangka Konseptual Kajian

Berdasarkan pernyataan masalah, dapatan kajian lepas berkaitan kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa serta huraian berkaitan dengan aspek-aspek teoretis di atas, kerangka konseptual bagi kajian ini ditunjukkan dalam Rajah 1.1. Merujuk kepada Rajah 1.1, kerangka konseptual kajian ini dibina berdasarkan Model Kebolehan Kecerdasan Emosi Salovey dan Mayer (1990) di mana model ini mencadangkan empat kebolehan yang dijadikan asas kepada pembinaan kecerdasan emosi iaitu (a) penilaian emosi dalam diri sendiri dan orang lain, (b) menggambarkan emosi, (c) mengurus emosi dalam diri sendiri dan orang lain, dan (d) menggunakan emosi dalam menyelesaikan masalah. Justeru, berdasarkan empat kebolehan ini, empat dimensi kecerdasan emosi telah dipilih berdasarkan model ini iaitu kesedaran sendiri, kemahiran sosial, pengurusan emosi dan empati.

Berdasarkan sorotan kajian, terdapat tiga cara gaya asuhan ibu bapa yang lazim diambil kira dalam melihat cara gaya asuhan ibu bapa iaitu autoritatif, autoritarian dan permisif (Baumrind, 1967). Oleh itu dalam kajian ini pengkaji mengkategorikan gaya asuhan ibu bapa kepada tiga jenis berdasarkan pengkategorian oleh Baumrind. Kajian-kajian sebelum ini membuktikan bahawa kesan gaya asuhan menjadi faktor yang mempengaruhi emosi dan tingkah laku seseorang (Baumrind, 1967; Martinez-Pons, 1999; Morris et al., 2007).



Rajah 1.1. Kerangka konseptual kajian.

1.9 Definisi Operasional

Berikut diperturunkan definisi operasional bagi semua pemboleh ubah kajian.

Emosi

Emosi berasal daripada perkataan Greek “emovere” yang membawa maksud “untuk keluar”. Secara amnya emosi adalah suatu keadaan yang dialami oleh manusia yang berupa perubahan pada proses fisiologi, diri dan psikologi. Dari aspek psikologi, emosi didefinisikan sebagai tindak balas subjektif (perasaan) yang biasa disertai oleh perubahan fisiologi. Crow dan Crow (1969) menyatakan bahawa emosi ialah satu pengalaman yang penuh perasaan, yang melibatkan unsur-unsur dalaman dan digambarkan sebagai proses penyesuaian dalaman yang dinamis yang ditunjukkan melalui kepuasan keperluan perlindungan dan kebajikan individu. Emosi dan perasaan mencorakkan warna kehidupan, membentuk sikap dan personaliti serta menggerakkan arah hidup manusia (Azizi, 2005) seperti kasih sayang, cinta, marah, benci, dendam, rindu dan sebagainya.

Dalam kajian ini, emosi bermaksud keadaan yang dialami oleh manusia yang melibatkan beberapa perubahan fisiologi, diri dan psikologi.

Kecerdasan Emosi

Kecerdasan emosi merujuk kepada proses yang melibatkan pengiktirafan, penggunaan, memahami, dan mengurus emosi sendiri dan emosi orang lain bagi menyelesaikan masalah yang sarat dengan emosi dan menyusun tingkah laku (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Menurut Mayer dan Salovey (1995) kecerdasan emosi didefinisikan sebagai sejenis kecerdasan sosial yang bertanggungjawab untuk mengawal emosi, mendiskriminasikan emosi dan menggunakan maklumat tersebut untuk mengawal pemikiran dan tindakan.

Berdasarkan pendapat Salovey dan Mayer (1990) kecerdasan emosi dikategorikan kepada dua iaitu intrapersonal dan interpersonal, di mana kebolehan mengenal diri, mengurus emosi dan memotivasikan diri mewakili kecerdasan emosi intrapersonal manakala empati dan mengendalikan hubungan mewakili kecerdasan emosi interpersonal. Menurut Salovey dan Mayer (1990) orang yang memiliki kecerdasan emosi mempunyai kemahiran dalam empat bidang iaitu mengenal pasti emosi, menggunakan emosi, memahami emosi dan mengawal emosi. Mayer dan Salovey (1995) merumuskan kecerdasan emosi merangkumi tindakan memahami diri sendiri, pengurusan emosi, memotivasikan diri (mengarahkan emosi ke arah pencapaian matlamat, pengawalan diri, sanggup berkorban untuk mencapai kepuasan dalam kerja), empati dan mewujudkan keberkesanan dalam proses berhubung dengan orang lain. Secara umumnya mereka mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai satu set kebolehan melihat dan meluahkan emosi, menyerap emosi dalam pemikiran, dan mengawal emosi dalam diri sendiri dan orang lain (Mayer & Salovey, 1997).

Goleman (1995) melihat kecerdasan emosi sebagai satu trait atau ciri peribadi yang terhasil dari kesan berinteraksi seseorang dengan persekitaran dan dipengaruhi oleh budaya sesuatu masyarakat setempat. Goleman melalui adaptasi model yang diperkenalkan oleh Mayer dan Salovey mendapati bahawa kecerdasan emosi amat penting dan berguna untuk memahami bagaimana setiap kemahiran itu berperanan dalam sesuatu bidang pekerjaan. Sehubungan itu Goleman mendefinisi kecerdasan emosi sebagai keupayaan mengenal pasti emosi diri dan emosi orang lain dan digunakan untuk memotivasi dan mengurus emosi sendiri dalam hubungan yang berkesan. Goleman telah membahagikan kecerdasan emosi kepada lima komponen, iaitu: kesedaran sendiri, regulasi sendiri, motivasi sendiri, empati dan kemahiran sosial. Goleman merumuskan kecerdasan emosi sebagai kemampuan seseorang memotivasikan diri sendiri dan dapat bertahan dalam menghadapi kekecewaan, mengendalikan

dorongan hati, tidak melebih-lebihkan kesenangan, mampu mengatur suasana hati dan dapat menjaga bebanan tekanan agar tidak melumpuhkan kemampuan berfikir dan berempati seseorang (Goleman, 1995).

Bar-On (1997) pula menggunakan istilah kecerdasan emosi-sosial dalam membincangkan kecerdasan emosi. Menurut Bar-On, kecerdasan emosi berkait rapat dengan kebolehan individu menangani emosi orang lain dan menangani emosi sendiri. Seterusnya beliau mencadangkan lima komponen kecerdasan emosi iaitu intrapersonal, interpersonal, adaptabiliti, pengurusan tekanan, dan mood secara umum.

Kecerdasan emosi dalam kajian ini merujuk kepada skor yang diperoleh daripada skala kecerdasan emosi (Schutte et al., 1998) yang berasaskan model kecerdasan emosi Salovey dan Mayer (1990) bagi membentuk empat dimensi kecerdasan emosi. Empat dimensi kecerdasan emosi tersebut adalah dimensi kesedaran sendiri, dimensi kemahiran sosial, dimensi pengurusan emosi dan dimensi empati.

Kesedaran Kendiri

Menurut Goleman (1999), kesedaran sendiri adalah kebolehan untuk mengiktiraf emosi sendiri dan peka kepada hubungan di antara pemikiran, perasaan dan tingkah laku. Manakala bagi Salovey dan Mayer (1990) pula, kesedaran sendiri merujuk kepada kebolehan memantau dan mengiktiraf perasaan sendiri.

Dalam kajian ini, kesedaran sendiri merujuk kepada skor yang diperoleh daripada skala kecerdasan emosi Schutte et al. (1998) bagi menentukan sejauh mana individu menyedari dan mengetahui perasaan sendiri dalam sesuatu keadaan serta dapat memilih keutamaan dalam mengambil tindakan atau membuat keputusan.

Kemahiran Sosial

Menurut Salovey dan Mayer (1990), kemahiran sosial adalah kebolehan seseorang berhubung dengan orang lain, serta dapat menguruskan emosi sendiri serta emosi orang lain.

Dalam kajian ini, kemahiran sosial merujuk kepada skor yang diperoleh daripada Skala Kecerdasan Emosi Schutte et al. (1998) bagi menentukan keupayaan individu mentafsir dengan tepat keadaan sosial dan dapat mengurus secara berkesan pelbagai emosi yang tercetus dalam pergaulan dan hubungan interpersonal.

Pengurusan Emosi

Pengurusan emosi menurut Goleman (1995) adalah kebolehan seseorang mengendalikan perasaan marah, sedih, takut dan bimbang. Dalam hal ini, menurut Goleman, seseorang tahu mengarahkan emosinya agar bersesuaian dengan tingkah laku yang dipilih.

Dalam kajian ini, pengurusan emosi merujuk kepada skor yang diperolehi daripada Skala Kecerdasan Emosi Schutte et al. (1998) bagi menentukan sejauhmana individu berupaya menguruskan emosi dalam melaksanakan kerja supaya lebih mudah dan tidak mengganggu tugas tersebut.

Empati

Keupayaan berempati menurut Rogers (Corey, 2009) bermaksud kebolehan individu memahami orang lain termasuklah perasaan dalaman dan ruang rujuk orang tersebut, dapat bergerak balas secara empati dalam hubungan interpersonal terhadap perasaan dan pengalaman orang lain seolah-olah perasaan dan pengalaman ini kepunyaan sendiri.

Dalam kajian ini empati merujuk kepada skor yang diperolehi daripada Skala Kecerdasan Emosi Schutte et al. (1998) bagi menentukan kebolehan menyedari dan mengenal pasti perasaan orang lain serta boleh memupuk kemesraan dan kesesuaian dengan individu lain.

Kemahiran Intrapersonal

Kemahiran intrapersonal menurut Gardner (2000) merujuk kepada kebolehan individu memahami diri sendiri, mengetahui kekuatan dan kelemahan dirinya dengan tepat dan dikenali sebagai motivasi diri.

Dalam kajian ini, kemahiran intrapersonal merujuk kepada skor yang diperoleh daripada Skala Kemahiran Intrapersonal dan Interpersonal Tapia (2001) dan Skala Penghargaan Kendiri Rosenberg (1979). Kemahiran intrapersonal dalam kajian ini merujuk kepada kemahiran individu dalam aspek kawalan sendiri dan penghargaan sendiri.

Kemahiran Interpersonal

Kemahiran interpersonal adalah proses komunikasi dua hala, yang merujuk kepada kebolehan individu dalam berinteraksi dengan orang lain, memahami perasaan mereka, berempati dan dapat meningkatkan serta mengekalkan hubungan dengan orang lain. Kemahiran interpersonal menurut Gardner (2000) pula merujuk kepada keupayaan untuk mengesan dan membezakan emosi, motif, kecenderungan dan perasaan orang lain. Hubungan interpersonal menurut Rogers (1986) merujuk kepada kebolehan individu berinteraksi dengan orang yang berada di sekitar kehidupan mereka.

Kemahiran ini membolehkan seseorang itu mempunyai sensitiviti emosi yang tinggi di mana dia boleh memahami komunikasi verbal dan non-verbal dengan baik, dan membezakan emosi, motif, kecenderungan dan perasaan orang lain.

Dalam kajian ini, kemahiran interpersonal merujuk kepada skor yang diperoleh daripada Skala Kemahiran Intrapersonal dan Interpersonal Tapia (2001). Kemahiran interpersonal tersebut adalah tanggungjawab sosial, komunikasi dan membuat penyesuaian.

Penghargaan Kendiri

Menurut Rosenberg (1979), penghargaan sendiri ialah penilaian seseorang terhadap diri sama ada positif atau negatif. Individu yang tinggi penghargaan sendiri akan menghormati dirinya dan menganggap dirinya sebagai orang yang berguna. Manakala individu yang rendah penghargaan kendirinya pula tidak dapat menerima dirinya dan menganggap dirinya tidak berguna dan serba kekurangan. Shaffer dan Kipp (2010) menyatakan penghargaan sendiri ialah satu bentuk pandangan seseorang terhadap diri, penghargaan dan kasih sayang yang diterima. Seseorang yang mempunyai penghargaan sendiri yang tinggi menunjukkan kesungguhan untuk mencapai potensi diri.

Dalam kajian ini, penghargaan sendiri merujuk kepada skor yang didapati daripada skala Penghargaan Kendiri Rosenberg (1979) yang mengandungi 10 item.

Gaya Asuhan Ibu bapa

Menurut Baumrind (1971), gaya asuhan ibu bapa bermaksud strategi dan tingkah laku yang digunakan oleh ibu bapa dalam usaha mengawal tingkah laku sosial anak-anak mereka. Dalam kata lain, gaya asuhan ibu bapa merujuk kepada cara ibu bapa mendidik dan mendisiplinkan akan-anak. Dapatan kajian Baumrind membahagikan gaya asuhan ibu bapa kepada tiga jenis iaitu autoritarian, autoritatif dan permisif berasaskan tahap permintaan (kawalan, penyeliaan dan kematangan) dan kebertanggungjawaban (kemesraan, penerimaan dan penglibatan). Maccoby dan Martin

(1983) mengemas kini dapatan Baumrind dengan menggunakan ukuran yang digunakan oleh Baumrind iaitu tahap permintaan (*demandingness*) dan kebertanggungjawaban (*responsiveness*). Merujuk kepada dapatan Maccoby dan Martin, mereka membahagikan gaya asuhan permisif kepada dua iaitu permisif dan pengabaian (*neglectful*). Maka gaya asuhan ibu bapa terdiri daripada empat jenis iaitu (a) autoritatif, tinggi permintaan dan kebertanggungjawaban, (b) autoritarian, tinggi permintaan tetapi rendah kebertanggungjawaban, (c) permisif, rendah permintaan dan tinggi kebertanggungjawaban, dan (d) pengabaian (*neglectful*), rendah permintaan dan kebertanggungjawaban (Maccoby & Martin, 1983).

Dalam kajian ini, cara gaya asuhan ibu bapa merujuk kepada skor yang didapati daripada skala gaya asuhan ibu bapa Baumrind (1967) yang dikategorikan kepada tiga gaya asuhan seperti berikut:

Gaya Asuhan Autoritarian

Autoritarian iaitu gaya mengarah dan mementingkan kepatuhan. Ibu bapa dalam kategori ini bersikap kurang mesra, mengarah, dan tidak menggalakkan perbincangan untuk mencapai persetujuan bersama.

Cara Gaya Asuhan Autoritatif

Autoritatif iaitu gaya asuhan ibu bapa yang mempunyai ciri tegas, tetapi penyayang dan konsisten. Ibu bapa dalam kategori ini suka menerangkan sebab-sebab setiap peraturan diadakan. Mereka juga mempunyai jangkaan yang tinggi terhadap anak-anak mereka tetapi sentiasa memberi sokongan dan bantuan.

Cara Gaya Asuhan Permisif

Permisif ialah gaya asuhan ibu bapa yang memberi anak-anak kebebasan sepenuhnya dan mereka tidak mempunyai sebarang jangkauan terhadap anak-anak.

Remaja Sekolah

Remaja menurut Erikson (1968) ialah golongan yang berumur di antara 12 hingga 19 tahun, dan merupakan tahap yang paling kritikal dalam hidup seseorang. Golongan ini berada dalam fasa penerokaan dan mengalami satu tahap perkembangan yang kritikal di mana proses remaja membina identiti diri dan mendapat tempat dalam dunia orang dewasa. Dalam teori Psikososial Erikson, beliau telah memperkenalkan lapan tahap perkembangan dan remaja berada pada tahap kelima iaitu tahap identiti vs keliru peranan.

Dalam konteks kajian ini, remaja sekolah yang dimaksudkan ialah murid-murid tingkatan empat yang bersekolah di sekolah menengah kebangsaan di Semenanjung Malaysia serta berumur dalam lingkungan 16 ke 17 tahun.

1.10 Limitasi Kajian

Bagi mendapatkan data yang tepat dan autentik, kajian dibataskan kepada aspek yang berikut:

Sampel kajian terdiri daripada murid-murid tingkatan empat dari 16 buah sekolah yang dipilih sahaja. Oleh itu kajian ini hanya menggambarkan fenomena dalam populasi tersebut. Oleh yang demikian, dapatan kajian hanya boleh digeneralisasikan kepada populasi murid-murid tingkatan empat di sekolah menengah yang telah dipilih atau yang mempunyai kesamaan dari sudut ciri demografi populasi.

Kajian ini dijalankan dengan kesedaran bahawa terdapat beberapa batasan dalam reka bentuk dan instrumen kajian yang digunakan. Pengumpulan data kajian diperoleh melalui respon sampel pada instrumen yang berbentuk soal selidik. Instrumen ini telah dibuat beberapapengubahsuaian bagi tujuan menyesuaikan dengan suasana dan budaya Malaysia. Oleh yang demikian, pengadaptasian item mengikut kesesuaian budaya masyarakat Malaysiamasih boleh diperbaiki.

Terdapat banyak faktor persekitaran yang mempengaruhi tahap kecerdasan emosi remaja. Namun begitu, kajian ini hanya melibatkan pemboleh ubah kesedaran sendiri, kemahiran sosial, pengurusan emosi dan empati. Begitu juga kesan asuhan ibu bapa yang dipilih adalah penghargaan sendiri, kawalan sendiri, kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi. Pemboleh ubah ini dipilih berdasarkan kepada dapatan kajian lepas dan kerangka teori.

Dapatan kajian ini hanya tertumpu kepada remaja sekolah yang dikaji sahaja dan tidak boleh digeneralisasikan kepada semua remaja sekolah di Malaysia.

1.11 Rumusan

Secara keseluruhannya bab ini menjelaskan tentang latar belakang kepada permasalahan kajian iaitu kepentingan kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah. Permasalahan kajian dibincangkan berdasarkan kajian-kajian lepas mengenai kesan gaya asuhan ibu bapa ke atas perkembangan remaja khususnya dalam kecerdasan emosi. Berdasarkan kepada gabungan teori dan kajian lepas, hipotesis dibentuk untuk diuji selaras dengan objektif dan persoalan kajian. Walaupun kajian yang meluas terhadap kecerdasan emosi dan cara gaya asuhan ibu bapa dilakukan di barat, namun di Malaysia, kajian terhadap kedua-dua faktor ini dibuat secara berasingan dan masih kurang. Tujuan kajian ini adalah untuk mengkaji hubungan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja. Adalah diharapkan kajian ini dapat mengisi jurang yang wujud dalam bidang

ini di Malaysia dan dapat menambahkan dapatan saintifik berkaitan kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah.

BAB 2

SOROTAN KAJIAN

2.1 Pengenalan

Bab ini membincangkan konsep kecerdasan emosi, sejarah perkembangan kecerdasan emosi, teori-teori kecerdasan emosi, gaya asuhan ibu bapa dan ulasan kajian lepas dalam dan luar negara berkaitan kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa. Faktor yang diulas merangkumi faktor demografik, cara gaya asuhan ibu bapa, pertautan emosi antara ibu bapa-anak serta kesan gaya asuhan ibu bapa terhadap kemahiran intrapersonal dan interpersonal remaja. Faktor demografik yang dibincangkan ialah jantina dan lokasi sekolah bandar dan luar bandar. Faktor intrapersonal yang dibincangkan ialah kawalan sendiri dan penghargaan sendiri. Manakala faktor interpersonal ialah kemahiran berkomunikasi, kemahiran membuat penyesuaian dan tanggungjawab sosial. Sumber rujukan didapati melalui ejen carian atas talian, jurnal, buku pinjaman antara perpustakaan, prosiding, kertas kerja seminar dan tesis kajian ilmiah.

2.2 Konsep Dan Sejarah Perkembangan Kecerdasan Emosi

Kecerdasan emosi telah menjadi konstruk yang popular dalam kajian akademik setelah diperkenalkan oleh Salovey dan Mayer (1990), dan diperluaskan oleh Goleman (1995), melalui bukunya “Emotional Intelligence.” Sejak itu konstruk ini telah digunakan secara meluas dan diaplikasikan dalam pelbagai konteks serta diakui kecerdasan emosi memainkan peranan penting untuk kejayaan dalam kehidupan. Salovey dan Mayer (1990) menekankan bahawa emosi merupakan aspek yang penting dalam kejayaan dan kesejahteraan individu. Goleman (1995) pula mendakwa bahawa kecerdasan emosi mempunyai pengaruh yang lebih penting terhadap kejayaan individu

jika dibandingkan dengan kecerdasan intelek. Justeru, Goleman menegaskan bahawa kecerdasan emosi banyak menyumbang kepada kehidupan seperti peningkatan pembelajaran, penurunan tingkah laku agresif dan kebolehan membuat keputusan yang lebih baik dalam kehidupan. Teori-teori kecerdasan emosi mengandaikan bahawa individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi akan lebih berjaya dalam bidang yang diceburi mereka (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

Sejarah perkembangan kecerdasan emosi dimulakan oleh Plato yang menulis mengenai “*all learning has an emotional base*”. Sejak itu ahli saintis, falsafah dan kaum bijak pandai telah berusaha untuk membuktikan kepentingan emosi atau perasaan.

Kecerdasan emosi diperkenalkan oleh Thorndike pada tahun 1920-an yang merujuk kepada kecerdasan sosial (*social intelligence*). Thorndike telah menulis mengenai kecerdasan sosial pada tahun 1937. Kebanyakan kajiannya pada peringkat ini memberi tumpuan kepada emosi dan tingkah laku dan fokus kajian tertumpu kepada deskripsi, definisi dan penilaian terhadap kompetensi tingkah laku sosial. Menurut Thorndike, kecerdasan sosial merujuk kepada kebolehan seseorang untuk memahami dan mengurus orang lain serta bertindak secara waras apabila berinteraksi dengan mereka. Kecerdasan emosi juga didefinisikan sebagai sejenis kecerdasan sosial yang bertanggungjawab untuk mengawal pelbagai emosi, mendiskriminasikan emosi tersebut dan menggunakan maklumat untuk mengawal pemikiran dan tindakan. Dalam tahun 1940 pula, Wechsler menghuraikan faktor yang dinamakan bukan kecerdasan (*non-Intelligence*), iaitu kebolehan individu untuk berjaya dalam kehidupan dan cara mengendalikan persekitaran dengan berkesan. Beliau membincangkan faktor-faktor tingkah laku seperti trait-trait personaliti, tingkah laku menghadapi kerisauan, sikap ketabahan dan kesabaran. Pada tahun 1942, Maslow menulis mengenai bagaimana manusia boleh meningkatkan emosi, fizikal, kerohanian dan kekuatan mental.

Antara tahun 1970-an ke 1980-an kajian yang serius dilakukan oleh pengkaji-pengkaji bagi mendefinisikan emosi dan kecerdasan. Salah seorang pengkaji adalah Gardner. Minat terhadap kecerdasan sosial dan kecerdasan-kecerdasan yang lain mendapat perhatian kembali dalam tahun 1983 apabila Gardner memperkenalkan Teori Kecerdasan Pelbagai atau *Multiple Intelligences Theory* (Gardner, 1983, 2000). Konsep kecerdasan emosi boleh dikesan asal usulnya daripada konsep kecerdasan pelbagai yang dikemukakan oleh Gardner dalam tahun 1983 dalam bukunya "The Theory In Practice". Idea Gardner yang melihat individu dalam lingkungan atau spektrum yang lebih luas telah merintis jalan dalam fokus terhadap kecerdasan emosi. Menurut Gardner (1983), setiap individu mempunyai pelbagai kecerdasan dan beliau telah mengenal pasti lapan kategori kecerdasan iaitu kecerdasan bahasa, kecerdasan matematik, kecerdasan ruang, kecerdasan muzikal, kecerdasan kinestetik, kecerdasan intrapersonal, kecerdasan interpersonal, dan kecerdasan natural. Kecerdasan emosi merupakan kombinasi antara kecerdasan intrapersonal dan kecerdasan interpersonal. Kecerdasan intrapersonal menurut Gardner merujuk kepada keupayaan memfokus diri sendiri termasuklah kebolehan menilai perasaan dan kaitan dengan emosi sendiri, membezakan antara perasaan dan emosi tersebut, menamakan emosi tersebut seperti marah, benci, sayang dan sebagainya dan menyatakannya sebagai apa yang difahami untuk memandu tingkah laku sendiri. Kecerdasan intrapersonal meliputi kebolehan untuk mengetahui diri dan minda sendiri atau kesedaran sendiri dan kecerdasan interpersonal iaitu kebolehan berinteraksi dan merasai perasaan orang lain, yang mengandungi pengetahuan tentang diri sendiri dan orang lain (Gardner, 1983).

Kecerdasan interpersonal pula adalah kemahiran individu memberi fokus kepada luaran diri seseorang yang terdiri daripada keupayaan melihat perbezaan atau kelainan dalam kalangan orang lain khususnya perbezaan mood, perangai, tingkah laku, motivasi, dan niat. Apa yang ditegaskan oleh Gardner mengenai individu yang

mempunyai kecerdasan intrapersonal dan kecerdasan interpersonal adalah individu yang sangat memahami hidupnya dan berkeupayaan menjaga hubungannya dengan orang lain.

Pada tahun 1980, Bar-On memulakan penyelidikan untuk mengenal pasti kejayaan dan kebolehan seseorang dalam kehidupannya berbanding orang lain. Daripada keputusan penyelidikannya, beliau mendapati banyak faktor kecerdasan bukan kognitif telah menyumbang dalam kejayaan seseorang dalam kehidupannya. Pada tahun 1985, Bar-On mencipta istilah EQ (*Emotional Quotient*) untuk menggambarkan pendekatannya dalam penilaian terhadap kecerdasan umum. Beliau menerangkan kecerdasan emosi mencerminkan kebolehan seseorang berunding secara baik dengan orang lain dan pengawalan terhadap diri sendiri. Bar-On mengembangkan terma kecerdasan emosi atau EQ (*emotional quotient*) dalam tahun 1988 untuk menerangkan pendekatannya mengenai kecekapan emosi dan sosial. Bar-On (1996) mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai satu keupayaan yang berkaitan dengan emosi dan pengetahuan sosial yang mempengaruhi kemampuan seseorang untuk menghadapi cabaran persekitarannya yang berkesan. Menurut Bar-On, kecerdasan emosi berkait rapat dengan kebolehan individu menangani emosi sendiri dan emosi orang lain. Beliau mencadangkan lima komponen kecerdasan emosi iaitu intrapersonal, interpersonal, adaptabliti, pengurusan tekanan dan mood secara umum.

Penggunaan istilah kecerdasan emosi (*emotional intelligence*) diperkenalkan oleh Salovey dan Mayer pada tahun 1990. Mereka mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai kebolehan seseorang untuk memantau perasaan sendiri dan perasaan orang lain serta dapat membezakan antara perasaan-perasaan tersebut serta boleh mengarahkan pemikiran dan tindakan. Definisi mereka merangkumi beberapa kebolehan yang disusun dalam empat cabang iaitu cabang pertama mengandungi asas proses psikologikal seperti persepsi dan ekspresi emosi, cabang yang kedua adalah penggunaan

emosi atau mengasimilasi perasaan dalam pemikiran, cabang ketiga ialah memahami dan menganalisis perasaan tersebut, dan cabang keempat adalah kebolehan mengurus atau meregulasi perasaan yang dipunyainya. Mereka berpendapat individu yang memiliki kecerdasan emosi mempunyai kemahiran dalam empat bidang iaitu mengenal pasti emosi, mengguna emosi, memahami emosi, dan mengawal emosi.

Salovey dan Mayer (1990) pula mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai kebolehan untuk memantau perasaan dan emosi sendiri dan orang lain, membezakan antara perasaan tersebut, serta menggunakan maklumat ini untuk memandu pemikiran dan tingkah laku sendiri. Definisi ini mendapat kritikan dari para pengkaji yang lain kerana kekeliruan mengenai makna yang tepat terhadap konstruk tersebut. Selepas Salovey dan Mayer membuat kajian semula, mereka memperbaiki definisi kecerdasan emosi sebagai kebolehan merasai dan meluahkan emosi, menggabungkan emosi-emosi untuk memudahkan pemikiran, memahami emosi, dan mengawal emosi untuk memupuk perkembangan personal. Menurut Mayer dan Salovey (1993), individu yang memiliki kecerdasan emosi mahir dalam empat bidang iaitu dapat merasai, menggunakan, memahami dan mengawal emosi. Konsep ini menjelaskan seseorang yang dikatakan mempunyai kecerdasan emosi berupaya merasai ataupun menyedari emosinya, berupaya menggunakan emosinya dengan bijak, boleh memahami emosinya, dan berupaya mengawal emosinya. Kebolehan-kebolehan tersebut membantu individu menggunakan emosi agar dapat berfikir lebih kreatif dalam menyelesaikan masalah dan mengawal tingkah laku. Individu yang berkeupayaan mengawal diri dalam apa jua situasi mudah bertoleransi dengan orang lain, dan boleh menjalin hubungan yang bermakna dan berkemampuan membuat penyesuaian.

Konsep kecerdasan emosi menjadi perhatian ramai melalui penulisan Goleman yang memperkenalkan konsep ini melalui buku beliau yang bertajuk “Emotional Intelligence” pada tahun 1995, dan “Working with Emotional Intelligence” pada tahun

1999. Goleman melalui adaptasi model oleh Mayer dan Salovey mendapati bahawa kecerdasan emosi amat penting dan berguna untuk memahami bagaimana setiap kemahiran itu berperanan dalam sesuatu bidang pekerjaan. Sehubungan itu Goleman mendefinisi kecerdasan emosi sebagai keupayaan mengenal pasti emosi diri orang lain untuk memotivasikan diri dan mengurus emosi dalam hubungan yang berkesan. Goleman telah membahagikan kecerdasan emosi kepada lima komponen, iaitu: kesedaran sendiri, regulasi sendiri, motivasi sendiri, empati, dan kemahiran sosial. Berbeza dengan Salovey dan Mayer, Goleman (1995) pula mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai keupayaan mengiktiraf perasaan dan emosi sendiri dan orang lain dan memotivasikan diri untuk menguruskan emosi sendiri dan hubungan dengan orang lain. Sejak Goleman menerbitkan buku yang bertajuk “Emotional Intelligence” pada tahun 1995, pengetahuan baru dalam bidang kecerdasan emosi telah tersebar luas dan berjaya membangkitkan kesedaran orang ramai terhadap konsep kecerdasan emosi. Sejak itu kecerdasan emosi mula disedari kepentingan dan implikasinya dalam pendidikan kanak-kanak sehinggalah di tempat kerja serta perkara-perkara yang melibatkan interaksi manusia atau dikenali sebagai hubungan sesama insan.

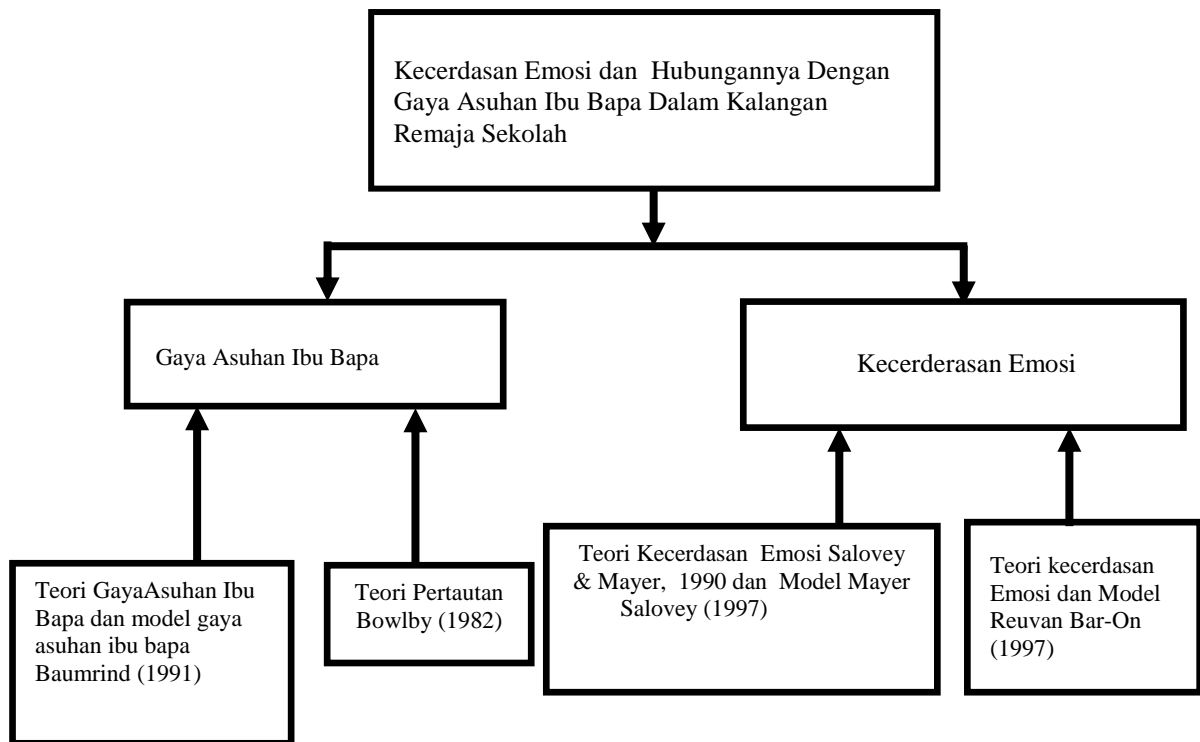
Bar-On (1996) pula mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai satu keupayaan yang berkaitan dengan emosi dan pengetahuan sosial yang mempengaruhi kemampuan seseorang untuk menghadapi cabaran persekitarannya yang berkesan. Menurut Bar-On, kecerdasan emosi berkait rapat dengan kebolehan individu menangani perasaan sendiri dan emosi orang lain. Beliau mencadangkan lima komponen kecerdasan emosi iaitu intrapersonal, interpersonal, adaptabiliti, pengurusan tekanan dan mood secara umum. Berdasarkan penerangan di atas dapatlah disimpulkan bahawa kecerdasan emosi menurut Mayer dan Salovey adalah sebagai keupayaan mental, manakala bagi Goleman dan Bar-On kecerdasan emosi merupakan kecekapan beberapa ciri sosial dan personaliti individu.

Kemahiran kecerdasan emosi yang perlu diperkenalkan kepada remaja sekolah adalah kemahiran kesedaran sendiri, kemahiran mengurus emosi, kemahiran empati, kemahiran komunikasi, kemahiran bekerjasama, dan kemahiran menyelesaikan konflik. Bagi menguasai kemahiran-kemahiran tersebut, Mayer, Salovey, Caruso, dan Sitarenios (2003) berpendapat remaja perlukan kebolehan merasai dan meluahkan emosi, menggunakan emosi, memahami emosi, dan mengurus emosi. Kemahiran-kemahiran ini dikenali sebagai kecekapan kecerdasan emosi. Apabila kemahiran-kemahiran ini berkembang dengan baik, maka individu dikatakan mempunyai asas emosi yang kukuh untuk membina hubungan yang teguh dan dapat berkomunikasi dengan berkesan. Konsep kecerdasan emosi ini boleh diterapkan bermula dari alam kanak-kanak lagi bagi membolehkan mereka menjadi lebih peka kepada persekitaran. Ini bererti jika kanak-kanak mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi, mereka lebih mudah menerima dan memahami persekitaran dan dapat menyelesaikan masalah dalam kehidupan seharian. Berdasarkan penerangan di atas dapatlah disimpulkan bahawa kecerdasan emosi menurut Mayer dan Salovey adalah sebagai keupayaan mental, manakala bagi Goleman (2001) dan Bar-On (2005) kecerdasan emosi merupakan kecekapan beberapa ciri sosial dan personaliti individu.

2.3 Kerangka Teoretikal Kajian

Teori dan model berperanan sebagai alat untuk menerangkan, meramal dan menjadi panduan kepada sesuatu kajian yang hendak dijalankan (Little John, 1996). Dalam membincangkan teori yang menjadi asas kajian ini, pengkaji membahagikan kepada dua bahagian di mana bahagian pertama terdiri daripada teori yang berkaitan dengan hubungan, manakala bahagian kedua pula mengenai teori-teori kecerdasan emosi.

Pengkaji menggunakan dua teori yang menjadi asas kepada gaya asuhan ibu bapa iaitu Teori Gaya Asuhan Ibu Bapa Baumrind (1991) dan Teori Pertautan Bowlby (1982) . Bagi teori gaya asuhan ibu bapa, pengkaji menggunakan model yang berkaitan dengan gaya asuhan ibu bapa iaitu Model Gaya asuhan ibu bapa Baumrind. Manakala bagi teori kecerdasan emosi pula pengkaji telah memilih Teori kecerdasan Emosi Salovey dan Mayer (1990) dan Teori Kecerdasan Emosi Bar-On (1997). Pengkaji juga mengemukakan dua model kecerdasan emosi yang dipopularkan oleh Mayer dan Salovey iaitu Model Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey (1997) dan Model Reuven Bar-On (1997) sebagai rujukan bagi kajian ini. Rasionalnya pengkaji memilih teori-teori dan model-model tersebut adalah untuk menunjukkan gaya asuhan ibu bapa dan pertautan emosi antara kedua belah pihak memberi kesan kepada perkembangan kecerdasan emosi anak-anak dari peringkat kanak-kanak sehinggalah ke peringkat dewasa. Oleh kerana pengaruh ibu bapa memberi kesan yang mendalam dalam kehidupan dan perkembangan kanak-kanak maka mereka juga mempunyai peranan dalam meningkatkan perkembangan kecerdasan emosi anak-anak mereka. Rajah 2.1 menunjukkan teori-teori yang dipilih dalam kajian ini.



Rajah 2.1: Kerangka Teori Kajian.

2.3.1 Teori Gaya Asuhan Ibu Bapa Baumrind Dan Model Gaya Asuhan Ibu Bapa Baumrind (1991)

Baumrind (1966, 1967, 1971) telah menghasilkan teori gaya asuhan ibu bapa yang memberi impak yang besar terhadap idea cara gaya asuhan dan menjadi ikutan ibu bapa hari ini. Konsep utama dalam teori ini mengandungi model autoritatif, autoritarian, permisif dan pengabaian (*neglectful*).

Menurut beliau, ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan autoritatif menggunakan didikan yang penuh diplomasi bersesuaian dengan keperluan anak-anak, mengawal anak-anak apabila diperlukan, malah sangat responsif serta berkomunikasi dengan anak-anak secara berkesan. Ibu bapa yang menggunakan pendekatan autoritatif mengamalkan didikan yang tegas tetapi penyayang dan konsisten. Ibu bapa dalam kategori autoritatif juga akan menerangkan sebab-sebab setiap peraturan diadakan.

Ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan autoritarian mempunyai harapan yang tinggi terhadap anak-anak, kawalan yang ketat, kurang mengambil perhatian mengenai pendapat anak-anak serta jarang berkomunikasi antara mereka. Ibu bapa yang bercirikan autoritarian menggunakan pendekatan mengarah dan mementingkan kepatuhan. Ibu bapa dalam kategori ini bersikap kurang mesra, dan tidak menggalakkan perbincangan untuk mencapai persetujuan bersama.

Seterusnya, ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan permisif mempunyai sedikit permintaan (*demands*), kurang kawalan dan memberi kebebasan kepada anak-anak sepenuhnya. Ibu bapa yang mengikut gaya permisif ini memberi anak-anak mereka kebebasan sepenuhnya. Mereka juga jarang mempunyai sebarang jangkaan atau tuntutan ke atas anak-anak.

Ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan pengabaian pula kurang permintaan, rendah kawalan menunjukkan kurang memberi perhatian terhadap perasaan anak-anak dan jarang berkomunikasi. Dalam kajian ini pengkaji hanya memberi tumpuan kepada tiga gaya asuhan sahaja iaitu gaya autoritatif, autoritarian dan permisif kerana gaya penolakan jarang diamalkan dalam kalangan ibu bapa (Shaffer, 2001; Yanrong & Joyce, 2011).

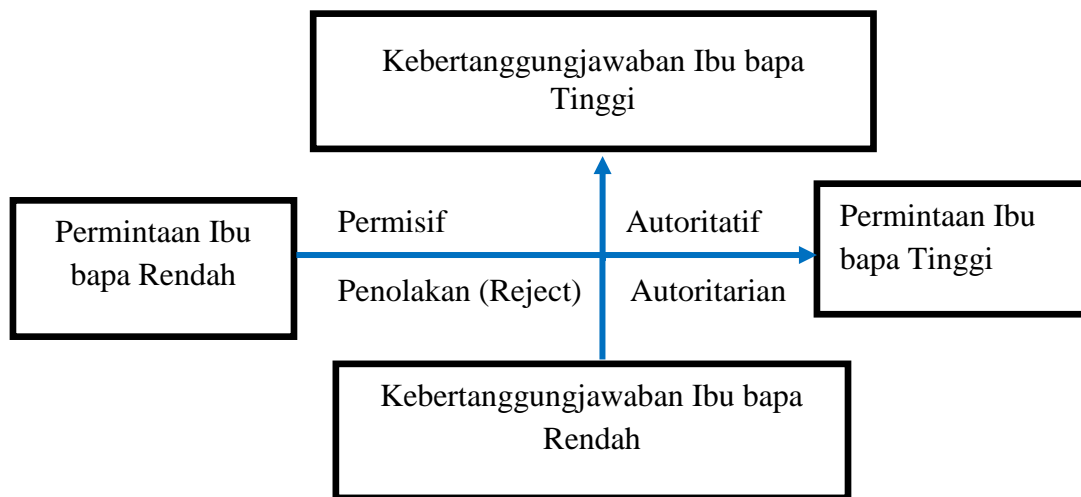
Selain itu, Baumrind juga telah memperkenalkan model gaya keibubapaan (Rajah 2.2) yang dibahagikan kepada empat jenis iaitu model autoritarian, permisif, autoritatif dan penolakan yang akhirnya dibahagikan kepada tiga iaitu autoritatif, permisif dan autoritarian. Model ini dikembangkan oleh Baumrind (1967, 1971, 1991) berdasarkan dapatan kajian yang konsisten terhadap keupayaan gaya ibu bapa meramal perkembangan psikososial kanak-kanak (Dwairy et al., 2006; Wang et al., 1999). Dua dimensi utama yang membezakan ketiga-tiga gaya asuhan ini adalah darjah kebertanggungjawaban ibu bapa dan permintaan ibu bapa (*parental responsiveness and parental demandingness*) (Baumrind, 1991).

Menurut Baumrind (1991), gaya autoritarian dicirikan oleh sikap ibu bapa yang tinggi permintaan tetapi rendah kebertanggungjawaban, di mana ibu bapa meletakkan jangkaan tinggi terhadap anak-anak dengan mempraktikkan pendekatan kawalan, hukuman dan peraturan ketat yang tidak membenarkan anak-anak mempersoalkannya.

Dalam cara gaya asuhan jenis autoritatif, ibu bapa mengamalkan sikap tinggi permintaan dan tinggi kebertanggungjawaban, iaitu ibu bapa mengamalkan sikap ketegasan yang diimbangi dengan kesediaan mendengar pandangan anak-anak, bertoleransi, setiakawan, membantu serta mendidik melalui cara memberi komitmen dan melibatkan diri.

Manakala bagi gaya asuhan permisif pula, ibu bapa dicirikan oleh sikap tinggi kebertanggungjawaban tetapi rendah permintaan iaitu ibu bapa bersikap terlalu lembut, sentiasa memenuhi kehendak anak-anak dan menganggap anak-anak sebagai individu yang matang dan boleh menentukan diri sendiri sehingga tidak wujud tekanan, kawalan atau peraturan mengenai tingkah laku yang baik dan anak-anak tidak dilarang secara kukuh (Baumrind, 1991).

Rajah 2.2 menerangkan Model Keibubapaan Baumrind (1991) dan jika sekiranya gaya asuhan autoritatif adalah amalan gaya keibubapaan yang baik dan sesuai, maka ibu bapa sepatutnya berusaha sedaya upaya mengadaptasi ciri ibu bapa yang diamalkan oleh ibu bapa autoritatif dalam amalan gaya asuhan mereka.



Rajah 2.2. Model Gaya Asuhan Ibu bapa Baumrind (1991).

Dalam kajian Baumrind (1971), beliau mendapati remaja yang mendapat asuhan jenis autoritarian bersifat tidak gembira, bimbang, rendah keyakinan diri, tidak boleh berdikari, kurang inisiatif, kurang kebolehan dalam bersosial, dan suka melawan (Baumrind, 1971).

Remaja yang mendapat asuhan jenis permisif pula akan bersikap mementingkan diri sendiri, tidak bermotivasi, tidak berdikari, impulsif, mahukan perhatian dan tidak mendengar kata. Manakala remaja yang mendapat didikan jenis autoritatif, mereka merupakan remaja yang periang, berkeyakinan diri, mempunyai perasaan ingin tahu, berdikari, disukai ramai, menghormati orang lain dan berjaya di sekolah. Dalam kajian yang lain, Baumrind (1991) mendapati ibu bapa dapat membantu mengembangkan kecerdasan emosi anak-anak mereka melalui proses interaksi yang dikenali sebagai kemahiran berkomunikasi.

Berpandukan Model Baumrind, perbezaan dalam pengamalan keibubapaan didapati memberi kesan ke atas kehidupan anak-anak. Amalan gaya asuhan ibu bapa autoritatif telah memberi sumbangan yang positif ke atas proses pembelajaran dan pembentukan keperibadian tinggi kanak-kanak sementara gaya permisif dan autoritarian

dianggap condong membawa kesan pasif, tekanan dan kelonggaran yang menjejaskan prestasi anak-anak (Baumrind, 1991).

Kajian Nik Hair, Azmi, dan Ahmad Shazili (2012) menyokong kajian Baumrind, di mana beliau mendapati anak-anak yang dibesarkan dalam keluarga autoritatif dapat berkembang secara positif, berkemahiran dalam hubungan interpersonal dan sosial berbanding keluarga yang berorientasi autoritarian dan permisif. Manakala Jeynes (2007) telah mendapati bahawa gaya asuhan autoritatif berkorelasi positif dengan prestasi pelajar, sementara kajian Ang dan Goh (2006) pula mendapati bahawa gaya asuhan autoritatif memberi kesan positif ke atas prestasi akademik pelajar berbanding permisif dan autoritarian.

Seterusnya kajian Maglio (2006) mendapati bahawa gaya keibubapaan yang berbeza telah menyebabkan purata markah kumulatif pelajar berbeza secara signifikan. Memandangkan banyak kajian mendapati bahawa penglibatan ibu bapa sangat penting dalam mempertingkatkan kejayaan anak-anak maka setiap keluarga disarankan membentuk persekitaran rumah yang autoritatif (Jeynes, 2007).

Namun begitu, beberapa kajian mempertikaikan kredibiliti model Baumrind ini terutama hasil kajian silang budaya dan masyarakat bukan barat (Baldwin, McIntyre & Hardaway, 2007; Chao & Sue, 1996; Habibah & Tan, 2009; Levpuscek & Zupancic, 2009). Sebagai contoh, Habibah dan Tan (2009) telah membuat kajian di Malaysia dan mendapati gaya keibubapaan permisif, autoritarian dan autoritatif tidak berkorelasi positif dan signifikan dengan pencapaian akademik pelajar sekolah rendah. Kajian oleh Levpuscek dan Zupancic (2009) di Slovenia pula mendapati sokongan dan harapan tinggi keluarga telah memberi tekanan kepada pelajar sehingga menjejaskan pencapaian akademik mereka di sekolah. Beberapa kajian lain yang meneliti praktik gaya keibubapaan dalam masyarakat silang budaya yang melibatkan kaum cina (Chen, Dong, & Zhou, 1997; Chao, 1994; Chao & Sue, 1996), masyarakat Korea dan Turki

(Kagitcibasi, 2005; Rohner & Pettengil, 1985), Cina dan Eropah-Amerika (Chan & Koo, 2010) dan antara Cina Asia dan Australia (Leung, Lau, & Lam, 1998) menunjukkan hasil yang bercanggah dengan model Baumrind (1971) apabila kepelbagaian gaya keibubapaan dalam masyarakat multi budaya tidak memberi kesan negatif ke atas pencapaian akademik anak-anak. Contohnya gaya autoritarian lebih menonjol dalam masyarakat Cina berbanding Australia dan Eropah-Amerika.

2.3.2 Teori Pertautan (*Attachment Theory*) Bowlby (1982)

Teori ini merupakan kerangka kerja dalam membincangkan hubungan interpersonal antara manusia. Teori ini memberi fokus kepada ikatan emosi yang dibentuk oleh individu kepada individu lain dalam usaha mencari kehidupan yang selesa. Teori ini diasaskan oleh Bowlby dan diteruskan oleh Ainsworth. Pertautan dalam teori ini membawa maksud ikatan emosi dengan orang yang signifikan yang merentasi masa dan ruang. Pertautan awal ibu bapa-anak melibatkan ikatan emosi dan memberi kesan kepada pengurusan emosi dalaman khususnya dalam kemahiran kawalan sendiri (Bowlby, 1988). Menurut Bowlby, pertautan emosi yang sihat antara anak dan ibu bapa atau penjaga merangkumi kasih sayang, keselamatan, kegembiraan dan keyakinan terhadap diri dan persekitaran (Bowlby, 1973).

Dalam konteks kajian ini pertautan atau ikatan merujuk kepada hubungan emosi antara ibu bapa dan anak manakala hubungan yang positif pula merujuk kepada kualiti ikatan emosi yang berjaya dibentuk antara kedua belah pihak. Dalam kehidupan dan perkembangan remaja, pertautan emosi melibatkan kepercayaan, komunikasi, tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan kawalan sendiri. Kepercayaan dikesan melalui respon ibu bapa dalam bentuk bimbingan dan asuhan terhadap keperluan emosi remaja, komunikasi merujuk kepada kualiti komunikasi verbal dan kualiti ikatan emosi yang berjaya dibentuk oleh kedua belah pihak, manakala membuat

penyesuaian dan kawalan sendiri merujuk kepada pertautan emosi yang selamat (Rice, 1990).

Ainsworth (2003) mengkategorikan pertautan emosi ibu bapa-anak ini kepada dua iaitu pertautan yang selamat dan pertautan yang tidak selamat. Pertautan yang tidak selamat dikategorikan kepada dua iaitu (a) pertautan yang berbentuk perlawanan atau penentangan dan (b) pertautan yang berbentuk pengelakan dan penyingkiran. Pertautan yang selamat termasuklah ikatan emosi ibu-anak di mana ibu memberi penuh perhatian terhadap keperluan asas bayi dan bayi merasa cukup selamat untuk membuat penerokaan terhadap persekitaran. Keperluan asas dalam pertautan emosi yang positif bagi anak-anak ialah kepercayaan, rasa selamat, kasih sayang, diterima, terjamin dan sokongan. Hubungan atau ikatan yang selamat membentuk kepercayaan yang positif, hubungan yang stabil dan selamat, kemesraan yang berkualiti dan pola komunikasi yang positif. Pertautan emosi ibu bapa-anak berfungsi sebagai contoh terulung terhadap kemahiran anak-anak dalam membentuk persahabatan dan hubungan interpersonal mereka untuk seterusnya. Pengalaman awal pertautan emosi antara ibu bapa-anak akan dijadikan panduan dalam mengaplikasikan kemahiran tersebut dengan orang lain. Dalam kata lain, kualiti perhubungan awal menjadi peramal kepada kejayaan dalam perhubungan yang seterusnya. Pertautan emosi ibu bapa-anak yang positif haruslah memenuhi dua syarat yang menjadi asas kepada perhubungan yang sihat pada masa hadapan iaitu mengukuhkan asas kepercayaan terhadap dunia persekitaran dan memberi keutamaan kepada pengurusan dan peluahan emosi. Kepercayaan terhadap dunia persekitaran dan pengurusan emosi memberi kesan jangka panjang kepada perkembangan dan pertumbuhan emosi yang positif di alam dewasa (Sroufe & Waters, 1992).

Pertautan yang tidak selamat bentuk perlawanan atau pertentangan menurut Ainsworth, Blehar, Waters, dan Wall (1978), merujuk kepada sikap ibu yang tidak

konsisten di mana ibu memberi perhatian kepada bayi dan dalam masa yang sama mengabaikan bayi tersebut. Bayi yang mendapat layanan sebegini menurut Ainsworth akan kecewa dengan ibu, bersikap tertutup dan cepat marah. Pertautan yang tidak selamat dalam bentuk penyingkiran pula merujuk kepada sikap ibu yang tidak menerima bayinya. Pertautan emosi ibu bapa-anak yang negatif ini akan menjadikan anak-anak merasa tidak selamat, tidak disayangi, tidak diterima, tidak terjamin dan tidak mendapat sokongan ibu bapa. Situasi sebegini akan membentuk keresahan, kesedihan dan kemurungan dalam anak-anak.

Oleh yang demikian, perasaan positif kanak-kanak terhadap diri mereka mempunyai kaitan dengan hubungan interpersonal mereka dengan ibu bapa. Kualiti hubungan antara mereka misalnya mempengaruhi perkembangan diri dan tingkah laku mereka dari peringkat pra-sekolah sehingga ke peringkat dewasa.

Rasionalnya teori ini dipilih oleh pengkaji kerana teori ini mempunyai perspektif yang luas terhadap hubungan ibu bapa- anak. Remaja diletakkan dalam dunia pengalaman mereka yang berhubung dengan persekitaran dan orang lain di sekeliling mereka. Remaja yang umumnya berada ditahap mencari identiti memerlukan panduan dan pimpinan daripada ibu bapa yang mempunyai kaitan emosi sejak mereka masih bayi. Hubungan ini amat penting dalam perkembangan remaja dalam usaha membuat penyesuaian dan mengukuhkan tanggungjawab sosial dengan orang lain di sekeliling mereka.

Umumnya dalam perkembangan remaja, mereka berusaha mencapai matlamat antaranya: (a) mencari makna hidup, seperti yang perlu difahami, (b) keperluan dan kecukupan diri, seperti yang diperlukan oleh orang lain, dan (c) rasa dipunyai, oleh orang yang penting dalam dalam hidup mereka. Justeru, keluarga, khususnya ibu bapa di mana di dalamnya remaja membesar, menyediakan pengalaman pertama rasa dipunyai dan di sinilah orang muda belajar mempercayai ibu bapa mereka dan

mempunyai hubungan yang baik antara kedua belah pihak. Selain itu, mereka belajar tentang penerimaan ibu bapa terhadap diri mereka dengan kekurangan yang ada.

2.3.3 Teori Kecerdasan Emosi Mayer Dan Salovey (1990) dan Model Kebolehan Empat Cabang Mayer dan Salovey (1997)

Menurut Salovey dan Mayer (1990), kecerdasan emosi mengandungi kebolehan yang dikategorikan dalam lima domain berikut:

1. Kesedaran sendiri merujuk kepada kebolehan memantau dan mengiktiraf perasaan sendiri.
2. Pengurusan emosi yang merujuk kepada kebolehan mengendalikan perasaan, peka dan tahu memilih cara yang bersesuaian dalam mengendalikan perasaan marah, sedih, takut dan cemas.
3. Memotivasi diri iaitu kebolehan mengarahkan emosi kepada matlamat mengawal sendiri dan gerak hati.
4. Empati iaitu kepekaan terhadap perasaan orang lain. Kebolehan merasai perasaan orang lain sama seperti apa yang dirasai oleh orang tersebut.
5. Mengendalikan hubungan iaitu kebolehan mengurus emosi pada orang lain, kecekapan dan kemahiran sosial.

Secara ringkasnya, domain pertama iaitu mengenali emosi sendiri atau dikenali juga sebagai kesedaran sendiri (*self-awareness*) merujuk kepada kebolehan untuk mengiktiraf perasaan yang dialami. Mereka percaya ini adalah kunci kepada kecerdasan emosi kerana kebolehan mengawasi perasaan dari semasa ke semasa sangat penting dalam memahami diri sendiri.

Domain kedua pula ialah mengurus emosi (*managing emotions*) iaitu kebolehan mengendalikan perasaan yang sesuai dengan kesedaran sendiri antaranya keupayaan untuk menenangkan diri sendiri, keupayaan untuk menghilangkan kecemasan dan perasaan putus asa, dan keupayaan menghadapi kegagalan. Keupayaan-keupayaan yang disebutkan ini ditegaskan oleh Mayer dan Salovey merupakan asas kecerdasan emosi.

Seterusnya, domain ketiga merujuk kepada keupayaan individu memotivasikan diri sendiri (*motivating oneself*) dan dikenali juga sebagai kebolehan mengawal emosi sendiri (*emotional self control*). Menurut Mayer dan Salovey, setiap individu berkebolehan untuk menentukan emosi pada matlamat yang penting bagi mendapatkan perhatian dan motivasi diri dengan menggunakan kreativiti sendiri. Individu yang mempunyai kemahiran ini berkecenderungan menjadi produktif dan berkesan dalam tindakannya.

Domain yang keempat pula ialah mengiktiraf emosi orang lain (*recognizing emotions in others*) yang dikenali juga sebagai kemahiran sosial. Mengiktiraf emosi orang lain memerlukan kemahiran berempati. Individu yang mempunyai kemahiran empati dapat memahami dan merasai perasaan orang lain sama seperti apa yang dirasakan oleh orang tersebut. Kebolehan dan kemahiran ini ditegaskan oleh Mayer dan Salovey dapat membina kesedaran sendiri dan merupakan asas kemahiran hubungan antara manusia.

Domain yang terakhir ialah kebolehan mengendalikan hubungan. Domain ini merujuk kepada kebolehan individu menguruskan emosi diri sendiri dan emosi orang lain dan kebolehan ini juga merupakan kebolehan untuk menjadi pemimpin yang berkesan.

Salovey dan Mayer memperkenalkan terma kecerdasan emosi pada tahun 1990 menerusi kajian terhadap konstruk-konstruk yang signifikan dengan kecerdasan emosi. Idea teori kecerdasan emosi yang asal diambil daripada bidang emosi dan bidang

kecerdasan. Dari teori kecerdasan ini terbitnya idea yang mengatakan kecerdasan mengandung keupayaan menimbulkan taakulan yang abstrak. Dapatan kajian mereka menunjukkan emosi menjadi sesuatu yang bermakna khususnya yang berkaitan dengan hubungan (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Mereka berpendapat yang individu mempunyai kebolehan yang berbeza dalam memproses maklumat mengenai emosi dan kebolehan menghubungkan maklumat tersebut dalam proses kognitif. Mereka seterusnya menganggap kebolehan ini sebagai tingkah laku adaptif (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Konsep kecerdasan emosi oleh Mayer dan Salovey merupakan kriteria yang standard bagi kecerdasan yang baru. Kecerdasan emosi terdiri daripada dua bidang iaitu pengalaman yang dikenali sebagai kebolehan melihat dengan mendalam, memberi tindak balas, dan memanipulasi maklumat emosi serta strategik iaitu kebolehan memahami dan mengurus emosi.

Seterusnya model kecerdasan emosi dibentuk dan dikenali sebagai Model Kecerdasan Emosi Empat Cabang Mayer dan Salovey (1997). Model ini diberikan kepada empat bidang iaitu (a) kebolehan mempersepsi dan mengekspresi emosi, (b) kebolehan mengasimilasi perasaan dalam pemikiran, (c) kebolehan memahami dan menganalisis perasaan, dan (d) kebolehan meregulasi perasaan yang dimiliki dan lapan kompetensi emosi yang sangat berkait rapat dengan nilai-nilai budaya.

Kompetensi pertama dikenali sebagai kesedaran terhadap keadaan emosi sendiri. Individu mempunyai pengalaman emosi yang pelbagai. Kebolehan membezakan antara emosi-emosi tersebut sebagai contohnya antara emosi marah kepada seseorang yang berpunca daripada terluka dengan orang tersebut digabungkan dengan kefahaman mengenai emosi-emosi tersebut menawarkan pilihan tambahan bagaimana untuk berinteraksi dengan situasi seperti itu.

Kompetensi yang kedua, kebolehan merasai emosi orang lain berasaskan situasi dan ekspresi. Pengetahuan dan kefahaman mengapa orang lain beraksi seperti yang ditunjukkan, menimbulkan kebolehan untuk membuat kesimpulan tentang emosi orang lain walaupun tidak ketara.

Kompetensi yang ketiga adalah kebolehan menggunakan bahasa bagi menggambarkan emosi dan menyatakan terma yang biasa digunakan dalam sesuatu budaya yang menghubungkan emosi dengan peranan sosial. Dua matlamat utama kompetensi ini adalah untuk membolehkan individu berkomunikasi dengan orang lain mengenai emosi dan perasaan dan untuk menjelaskan dengan lebih terperinci, membandingkan dan mengintegrasikan dengan situasi dan orang lain.

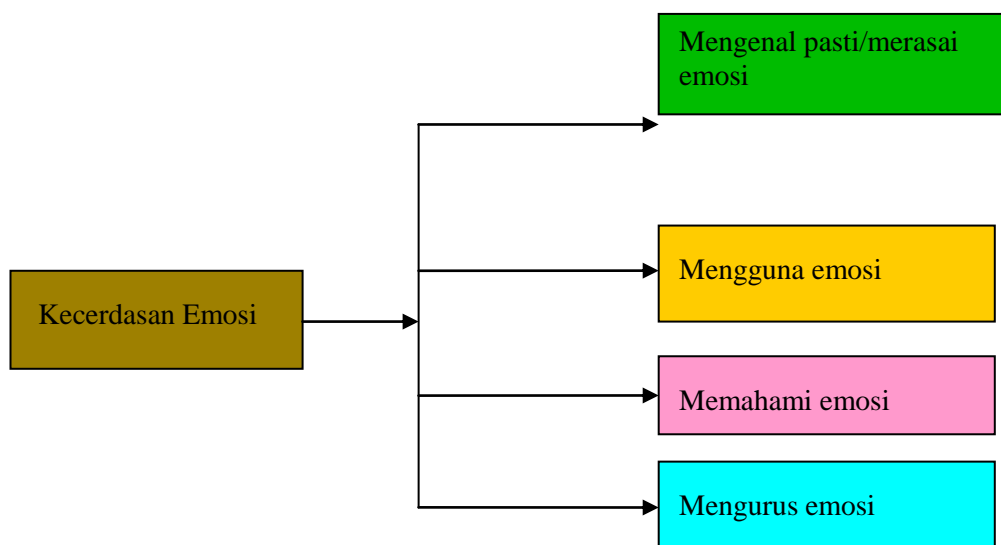
Kebolehan untuk berempati dan simpati adalah kompetensi yang keempat. Kebolehan ini melibatkan pengalaman emosi orang lain. Empati dan simpati ini bertujuan meningkatkan ikatan sosial yang signifikan. Kebolehan ini juga bertujuan untuk meningkatkan hubungan di antara satu sama lain.

Kompetensi yang kelima ialah kebolehan individu untuk menyedari keadaan emosi dalaman orang lain. Kompetensi ini merujuk kepada wujudnya ketiadaan keselarasan antara apa yang diucapkan dengan apa yang ditunjukkan. Dalam kata lain, kompetensi ini ada kaitannya dengan kebolehan individu memahami tingkah laku yang penuh beremosi yang mungkin memberi kesan kepada orang lain. Elemen penting yang hendak ditegaskan dalam kompetensi ini adalah kesedaran individu tentang kebolehannya berhadapan dengan sesuatu situasi yang memerlukan kecekapan memisahkan antara emosi dalaman dengan ucapan di luar.

Kompetensi yang seterusnya ialah kebolehan untuk menggunakan kemahiran strategi (*coping strategy*) seperti strategi menyelesaikan masalah, strategi mencari sokongan, dan sebagainya untuk digunakan dalam menghadapi emosi yang tertekan. Strategi "*coping*" ini membolehkan individu dapat mengawal sesuatu keadaan.

Kompetensi yang ketujuh ialah komunikasi emosi yang berkualiti dalam hubungan. Individu peka dengan cara bagaimana dia berkomunikasi secara berbeza bergantung kepada corak hubungan. Kesedaran ini akan melahirkan kebolehan untuk mengukur matlamat hubungan dengan individu tertentu.

Kompetensi yang terakhir adalah kebolehan individu melihat dirinya sama seperti apa yang dirasainya; ini membolehkan individu menerima pengalaman emosinya sebagai keseimbangan emosi. Model Empat Cabang oleh Mayer dan Salovey ini dapat dilihat dalam Rajah 2.3.



Rajah 2.3. Model Empat Cabang Mayer dan Salovey (1997).

Merujuk kepada model ini, Mayer dan Salovey menyimpulkan bahawa kebanyakan kerangka teoretikal kecerdasan emosi boleh dirumus kepada empat bahagian iaitu (a) kemampuan memberi pandangan, menilai dan mengekspresi emosi melalui proses pengamatan dan penghayatan emosi diri sendiri dan orang lain; (b) kemampuan untuk memahami dan mengaplikasi emosi yang diperlukan semasa berkomunikasi dengan diri dan orang lain serta mempengaruhi proses kognitif; (c) kemampuan menganalisa, memahami dan peka terhadap perkembangan emosi, memahaminya dalam usaha untuk mencerap kecenderungan emosi, percanggahan dalam emosi dan rangkaian-rangkaian emosi; dan (d) kemampuan untuk membentuk

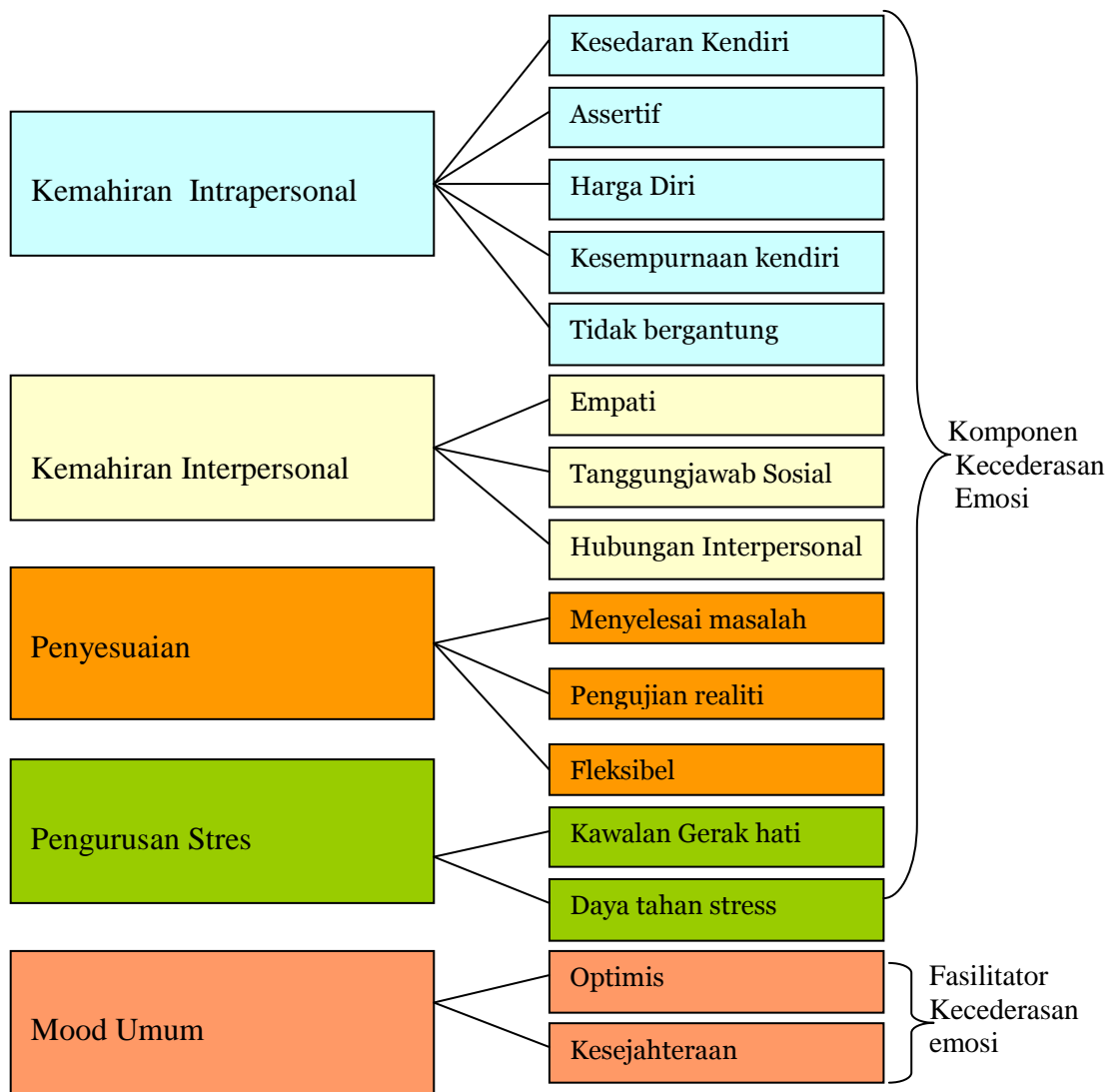
emosi sama ada secara berhadapan atau tidak dan menilai emosi bagi tujuan mempromosi perubahan dari situasi negatif kepada situasi positif.

2.3.4 Model Kecerdasan Emosi Bar-On (2000)

Model kecerdasan emosi bercampur adalah berasaskan kepada pelbagai sifat psikologi sebagai tambahan kepada model kebolehan mental (Caruso et al., 1999). Pendekatan awal oleh Goleman (1995) bermula dengan lima domain iaitu mengetahui emosi sendiri, mengurus emosi, motivasi sendiri, mengenal pasti emosi orang lain dan mengawal emosi. Kelima-lima kategori asas ini dikembangkan dengan memasukkan 25 kecekapan yang berlainan. Kemudiannya kelima-lima domain telah dinamakan semula sebagai (a) kesedaran sendiri, (b) regulasi sendiri, (c) motivasi, (d) empati, dan (e) kemahiran sosial (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999; Goleman, 1995). Goleman telah membahaskan dengan lebih luas dan menyatakan bahawa kecerdasan emosi merupakan salah satu faktor penting bertanggungjawab terhadap kejayaan seseorang (Goleman, 1995).

Selain itu, Model Bar-On dianggap sebagai kecerdasan *noncognitive*. Model ini muncul sebagai konstruk yang paling komprehensif dan inklusif (Bar-On et al., 2000). Lima kategori yang luas dalam model ini meliputi (a) kemahiran Intrapersonal, (b) kemahiran interpersonal, (c) penyesuaian, (d) pengurusan stres/tekanan, dan (e) susunan mood umum (Mayer et al., 1999). Seterusnya setiap kategori dibahagikan kepada kecekapan-kecekapan individu. Dalam kelima-lima kategori tersebut, termasuk beberapa faktor utama seperti berikut: (a) mempunyai kesedaran sendiri dan kefahaman diri sendiri, emosi sendiri dan orang lain, serta dapat melahirkan emosi sendiri, (b) secara sedar memahami dan menghargai perasaan orang lain untuk mengukuhkan dan mengekalkan hubungan yang membina, (c) penilaian perasaan seseorang secara tepat dalam memberi tindak balas kepada tanda-tanda dan tindakan eksternal selaras dengan

penyelesaian masalah peribadi dan interpersonal yang bersesuaian, (d) menghadapi situasi tekanan dan mengawal emosi sendiri secara efektif, dan (e) menjadi positif, optimis, dan mempunyai kebolehan untuk menggembirakan diri sendiri dan orang lain (Bar-On, 2000). Rajah 2.4 menunjukkan Model Kecerdasan Emosi Bar-On.



Rajah 2.4. Model Kecerdasan Emosi oleh Bar-On (2000).

2.4 Dimensi Kecerdasan Emosi

Dimensi kecerdasan emosi dalam kajian ini dibahagikan kepada empat dimensi iaitu:

1. Kesedaran sendiri

Kesedaran sendiri adalah kebolehan mengiktiraf emosi sendiri dengan tepat dan mengenal pasti emosi yang muncul dalam diri. Pengalaman didikan daripada ibu bapa dapat mengembangkan kesedaran sendiri tentang mood atau emosi dan perasaan sendiri. Kebolehan ini dikenali juga sebagai keupayaan untuk menerangkan emosi diri sendiri. Individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi akan mempunyai kesedaran yang tinggi dan mampu dengan cepat mengenal pasti emosinya, lebih berkemahiran tentang memberi respon dengan tepat terhadap emosi mereka dan mengaplikasi pengalaman ini kepada orang lain (Salovey & Mayer, 1990); sebaliknya mereka yang tidak mempunyai kesedaran sendiri akan sentiasa diselubungi dengan kesedihan dan kemurungan apabila berhadapan dengan ketegangan emosi dalam kehidupan seharian (Goleman, 1995).

Peranan ibu bapa dalam menyediakan suasana yang selamat memberi peluang kepada kanak-kanak meneroka dunia mereka. Tambahan pula, emosi dan petanda-petanda emosi memainkan peranan yang penting dalam pengurusan interpersonal dalam usaha mencari suasana yang dianggap selamat oleh kanak-kanak. Proses ini memerlukan ibu bapa dan penjaga berpengetahuan mengenai peluasan emosi dan memberi respon positif kepada emosi kanak-kanak khususnya dengan emosi negatif. Dengan memberi peluang kanak-kanak menggambarkan emosi mereka membuka jalan dan pengalaman kepada mereka seluas-luasnya membuktikan bahawa perasaan negatif tidak perlu ditakuti dan boleh dikawal (Goleman, 1995).

2. Pengurusan emosi

Pengurusan emosi adalah kebolehan yang terbina daripada kesedaran sendiri dan melibatkan keupayaan mengurus emosi. Gaya asuhan ibu bapa dapat dicontohi oleh kanak-kanak bagaimana menguruskan emosi mereka khususnya dalam

menguruskan emosi negatif dan menyesuaikannya dengan tingkah laku. Individu yang berkemahiran mengurus emosi mampu mengimbangkan emosi dirinya dan dapat mengendalikan ketegangan emosi yang berlaku dalam kehidupan seharian (Goleman, 1995).

Kajian menunjukkan bahawa terdapat perkaitan antara pertautan selamat antara ibu bapa-anak dengan kebolehan kanak-kanak mengurus emosi mereka (Bates & Bayles, 1988; Erickson, Sroufe, & Egeland, 1985). Merujuk kepada Teori Pertautan Bowlby, ciri-ciri hubungan pertautan yang selamat antara ibu bapa-anak boleh mengimbangkan kanak-kanak mengurus dan menangani emosi yang negatif. Interaksi antara ibu bapa dan anak membolehkan kanak-kanak belajar bertoleransi dengan suasana seperti ketakutan, kesedihan dan kemarahan. Kanak-kanak juga belajar situasi sebegini boleh ditangani apabila menghadapinya pada masa yang lain dan kembali percaya bahawa setiap kepayahan pasti ada jalan penyelesaiannya. Maka jelaslah bahawa kanak-kanak yang mempunyai pertautan yang selamat sedia menerima dan bersikap terbuka dalam menghadapi emosi yang negatif (Carlson & Sroufe, 1995).

3. *Empati*

Kebolehan mengiktiraf emosi yang ada pada orang lain terbina dari kesedaran sendiri. Empati melibatkan kebolehan membaca perasaan orang lain dan dapat merasai seperti apa yang dialami atau dirasai oleh orang tersebut (Goleman, 1995).

Kajian Profyt dan Whissell (1991) menunjukkan keupayaan mengiktiraf perasaan yang ada pada orang lain bermula pada kanak-kanak berumur 6 tahun. Kajian ini menyokong kajian Radke-Yarrow dan Zahn-Waxler (1994) di mana mereka mendapati perbezaan kebolehan berempati pada kanak-kanak banyak dipengaruhi atau kesan daripada cara bagaimana kanak-kanak itu diberi didikan dan gaya asuhan ibu bapa. Berpandukan kepada teori pertautan, kanak-kanak dapat mengembangkan

kebolehan empati mereka dengan mencontohi tingkah laku ibu bapa melalui interaksi positif dengan ibu bapa. Keadaan ini menjadi asas pengetahuan mereka terhadap persekitaran sosial serta menjadi panduan ketika berurusan dan berhubung dengan orang lain. Melalui pengalaman hubungan pertautan emosi yang selamat, kanak-kanak belajar memenuhi keperluan orang lain dan dapat mewujudkan hubungan yang mesra secara berkesan. Pengalaman-pengalaman ini akan menjadi asas kepada kebolehan berempati (Chase-Lansdale, Wakschlag, & Brooks-Gunn, 1995). Kanak-kanak yang mempunyai pertautan emosi yang selamat juga adalah terdiri daripada mereka yang mempunyai keperluan emosi yang telah dipenuhi. Mereka bukan sahaja mahir dalam mengasihi orang lain bahkan mereka juga belajar memberi tindak balas empati secara berkesan apabila orang lain memerlukannya (Carlson & Sroufe, 1995).

4. Kemahiran sosial

Kemahiran sosial mengandungi kebolehan mengendalikan hubungan interpersonal dengan berkesan. Aspek-aspek yang berkaitan dengan kemahiran sosial ialah kemahiran mengurus emosi orang lain dan kebolehan mengenal pasti bagaimana perasaan orang lain dengan tepat. Individu yang mempunyai kemahiran sosial juga berkebolehan mengawal sendiri. Ini bermaksud individu dapat mengawal perasaannya ketika berinteraksi dengan orang lain dalam hubungan interpersonal (Goleman, 1995). Kebolehan mengurus emosi sendiri dan orang lain boleh digunakan untuk mencapai keputusan yang positif antara kedua belah pihak antaranya mengendalikan perasaan anti sosial dan sikap menggunakan orang lain untuk kepentingan diri sendiri (Salovey & Mayer, 1990). Hubungan antara gaya asuhan dan pertautan emosi antara ibu bapa-anak didapati memberi kesan kepada kebolehan kemahiran sosial kanak-kanak (Bowlby, 1988). Pertautan emosi yang terjalin antara ibu bapa-anak bukan sahaja mempengaruhi

cara bagaimana kanak-kanak memahami diri mereka tetapi juga memberi kesan kepada jangkakan kanak-kanak bagaimana orang lain bertindak balas.

2.5 Kajian Gaya Asuhan Dan Pertautan Emosi Antara Ibu Bapa Dan Anak

Gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa membentuk pertautan emosi antara ibu bapa-anak. Pertautan emosi antara ibu bapa-anak telah lama dikaitkan dengan perkembangan dalam hubungan interpersonal dan memberi kesan kepada perkembangan kanak-kanak khususnya dari segi emosi dan sosial. Hubungan ibu bapa-anak bermula sejak dari bayi. Jenis gaya asuhan dan kualiti pertautan emosi antara ibu bapa-anak didapati mempengaruhi dan memberi kesan kepada perkembangan kanak-kanak hingga ke peringkat dewasa (Collins & Read, 1990; Hazan & Shaver, 1987; Mikulincer, 2004). Gaya asuhan merujuk kepada sikap dan tingkah laku yang diamalkan oleh ibu bapa dalam mendidik anak-anak (Siegler, Deloache, & Eisenberg, 2006, 2010).

Menurut kajian yang telah dilakukan oleh Baumrind (1973), terdapat tiga gaya asuhan ibu bapa iaitu autoritarian, autoritatif dan permisif. Ketiga-tiga gaya asuhan ini ditentukan oleh dua kriteria iaitu kemesraan sokongan dan penerimaan ibu bapa, dan tahap kawalan dan permintaan ibu bapa terhadap anak-anak (Maccoby & Martin, 1983). Hal ini pernah dikongsi oleh Bowlby (1973) di mana hubungan antara ibu bapa-anak menyediakan satu model kerja dalaman bagi membina hubungan dengan orang lain pada masa hadapan. Hubungan ini membantu mengekalkan satu set peraturan untuk dicontohi untuk membina hubungan dengan orang lain. Contoh tersebut adalah berasaskan kepada corak tindak balas dan responsif penjaga dalam zaman kanak-kanak (Griffith, 2004).

Kajian Baumrind (1973), Maccoby dan Martin (1983) menunjukkan bahawa ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan autoritatif mempunyai kualiti yang tinggi dalam

hubungan dengan anak-anak mereka, lebih mesra dan kawalan yang bersesuaian dengan situasi anak-anak berbanding dengan ibu bapa autoritarian dan ibu bapa permisif. Ibu bapa autoritarian kurang kemesraan dan tinggi permintaan manakala ibu bapa permisif pula, mempunyai kemesraan yang tinggi tetapi kurang atau hampir tiada kawalan (Seigler et al., 2006).

Heer (2008) mendapati korelasi yang amat kuat antara gaya asuhan ibu bapa autoritatif (ibu dan bapa) dan pertautan emosi yang selamat antara ibu bapa-anak. Heer mendapati ciri-ciri yang dipaparkan oleh ibu bapa autoritatif seperti kesediaan ibu bapa, kebertanggungjawaban dan permintaan yang seimbang, penetapan kawalan yang sesuai dan disiplin yang berterusan amat penting dalam perkembangan kanak-kanak daripada awal kanak-kanak sehinggalah ke tahap remaja (Heer, 2008).

Beberapa kajian telah membuktikan gaya asuhan yang positif memberi kesan yang positif terhadap pertautan emosi yang positif antara ibu bapa-anak. Selain itu juga ciri-ciri yang dipaparkan oleh ibu bapa autoritatif seperti memberikan kebebasan (autonomi) dan panduan kepada anak-anak bersesuaian dengan peringkat umur mereka juga didapati mempengaruhi dan memberi kesan kepada pertautan emosi yang selamat antara ibu bapa-anak (Karavasilis, Doyle, & Markiewicz, 2003). Kajian Ainsworth, Blehar, Waters, dan Wall (1978), mendapati kanak-kanak yang mempunyai pengalaman hubungan yang tidak selamat dengan ibu bapa mereka akan mengalami perkembangan yang tidak sihat khususnya dalam kemahiran interpersonal mereka pada masa hadapan akibat daripada ketiadaan responsif yang tidak berterusan dan ketiadaan kemesraan antara ibu bapa-anak (Ainsworth et al., 1978).

2.5.1 Kajian Gaya Asuhan Ibu Bapa dan Kesannya Kepada Perkembangan Kanak-Kanak

Apabila seorang bayi dilahirkan, bayi tersebut telah memasuki persekitaran baru di mana ibu bapa merupakan satu-satunya yang menjadi penghubung kepada dunia luar. Papalia, Olds, dan Feldman (2002), dalam kajian mereka mendapati pengaruh ibu bapa amat berkesan terhadap perkembangan kanak-kanak meliputi segenap bidang kehidupan khususnya dari sudut psikososial (Papalia et al., 2002). Mereka menegaskan bahawa ibu bapa memainkan peranan yang penting dalam perkembangan emosi, moral dan sosial kanak-kanak.

Perkembangan emosi mengandungi semua aspek yang berkaitan dengan perkembangan personaliti dan identiti. Pembawaan atau perangai kanak-kanak adalah asas pengurusan emosi sendiri kanak-kanak tersebut ketika menghadapi sesuatu situasi dan bagaimana tahap aktiviti kemahiran sosial kanak-kanak tersebut. Kajian mendapati pembawaan dan perangai individu ada kaitannya dengan keturunan individu tersebut (Papalia et al., 2002). Walau bagaimanapun, pembawaan dan perangai seseorang boleh dipengaruhi dan diubah ke tahap yang tertentu berasaskan kepada interaksi kanak-kanak dengan ibu bapa mereka. Oleh yang demikian, gaya asuhan ibu bapa memberi kesan terhadap perkembangan personaliti kanak-kanak.

Menurut Erikson (1968), dalam teori perkembangan psikososialnya, individu akan bertembung dengan krisis tertentu di pelbagai peringkat perkembangan. Bermula dengan tahap pertama perkembangan kanak-kanak menghadapi tahap percaya lawan tidak percaya. Pada tahap ini, kanak-kanak mesti mempunyai pengalaman yang cukup bagi mempercayai situasi dan hubungan bagi menstabilkan emosi mereka. Kanak-kanak di usia ini hanya berinteraksi dengan ibu bapa mereka sahaja. Oleh yang demikian ibu bapa merupakan sumber utama membentuk nilai “percaya dan tidak percaya” dalam kehidupan kanak-kanak tersebut. Sekiranya ibu bapa boleh dipercayai

dan membantu dalam hubungan dengan anak mereka maka kanak-kanak dapat mengatasi krisis tersebut dengan baik.

Erikson mengenal pasti krisis identiti lawan kekeliruan peranan berlaku pada tahap remaja. Pada tahap ini individu mesti dapat meneroka hubungan dan pekerjaan dalam usaha mencapai identiti. Erikson menegaskan bahawa ibu bapa mesti membenarkan remaja meneroka dan mendapat kebebasan autonomi bagi membantu remaja mengatasi krisis keliru peranan (Erikson, 1968; Papalia et al., 2003).

Pengaruh ibu bapa dalam perkembangan personaliti kanak-kanak juga turut memberi kesan kepada perkembangan emosi dan pengurusan tingkah laku sendiri. Pengurusan emosi atau kebolehan mengawal emosi ada kaitannya dengan tahap penglibatan dan respon ibu bapa dalam kehidupan kanak-kanak. Sebagai contohnya, ibu bapa berperanan sebagai sumber rujukan sosial kepada anak-anak dalam menggambarkan tingkah laku ibu bapa dalam ketika berhadapan dengan situasi emosi yang tegang. Pengurusan emosi dan rujukan sosial kanak-kanak juga dikenali sebagai pengalaman kestabilan emosi (Hay & Ashman, 2003).

Perkembangan moral dan sosial kanak-kanak dipengaruhi oleh penglibatan ibu bapa terhadap perkembangan emosi. Hubungan sosial kanak-kanak dengan ibu bapa mereka berhubung secara terus dengan tingkah laku sosial dan hubungan sosial kanak-kanak sepanjang kehidupan mereka. Pertautan emosi kanak-kanak dengan ibu bapa mereka merupakan tunjang kepada perkembangan sosial mereka. Kanak-kanak yang mempunyai hubungan yang selamat dengan ibu bapa mereka akan lebih tegas diri, lebih mempunyai sifat empati, tinggi penghargaan sendiri dan lebih rasa ingin tahu (Papalia et al., 2002).

Dari sudut perkembangan psikososial pula, ibu bapa memainkan peranan yang penting dalam perkembangan positif kanak-kanak. Ibu bapa yang mempengaruhi perkembangan anak-anak mereka secara positif mempunyai ciri-ciri tingkah laku dan

cara gaya asuhan yang berkualiti antaranya mempunyai sifat kebertanggungjawapan dan permintaan yang tinggi, menerima anak-anak seadanya, mempunyai sifat empati yang tinggi dan menggalakkan anak-anak berbincang dan memberi pendapat sewaktu berinteraksi. Menurut Baumrind (1991), ciri-ciri ibu bapa yang disebutkan adalah merupakan ciri-ciri ibu bapa yang mengamalkan cara gaya asuhan autoritatif. Oleh yang demikian dapatlah disimpulkan bahawa ibu bapa autoritatif adalah ibu bapa yang mempengaruhi anak-anak mereka dengan tingkah laku yang baik dan dapat dicontohi oleh anak-anak.

2.5.2 Kajian Kesan Gaya Asuhan Dan Pertautan Emosi Antara Ibu Bapa-anak Terhadap Kemahiran Intrapersonal dan Interpersonal Remaja

Gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa membentuk pertautan emosi antara ibu bapa dan anak-anak (Bowlby, 1988). Pertautan ini telah lama dikaitkan dengan perkembangan dalam hubungan interpersonal dan memberi kesan kepada perkembangan kanak-kanak khususnya dari segi emosi dan sosial. Hubungan ibu bapa-anak bermula sejak dari bayi. Jenis gaya asuhan dan kualiti pertautan emosi antara ibu bapa-anak didapati mempengaruhi dan memberi kesan kepada perkembangan kanak-kanak hingga ke peringkat dewasa (Bowlby, 1982; Collins & Read, 1990; Hazan & Shaver, 1987; Mikulincer, 2004). Gaya asuhan ibu bapa merujuk kepada sikap dan tingkah laku yang telah ditetapkan dalam interaksi emosi antara ibu bapa dan anak (Siegler et al., 2006).

Menurut kajian yang telah dilakukan oleh Baumrind (1971), terdapat tiga gaya asuhan ibu bapa iaitu autoritarian, autoritatif dan permisif. Ketiga-tiga gaya asuhan ini ditentukan oleh dua kriteria iaitu kemesraan sokongan dan penerimaan ibu bapa, dan tahap kawalan dan permintaan ibu bapa terhadap anak-anak (Maccoby & Martin, 1983). Hal ini pernah dikongsi oleh Bowlby (1973) di mana hubungan antara ibu bapa-anak

menyediakan satu model kerja dalaman bagi membina hubungan dengan orang lain pada masa hadapan. Hubungan ini membantu mengekalkan satu set peraturan untuk dicontohi untuk membina hubungan dengan orang lain. Contoh tersebut adalah berasaskan kepada corak tindak balas dan responsif penjaga dalam zaman kanak-kanak (Griffith, 2004).

Ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan autoritatif didapati mempunyai kualiti yang tinggi dalam hubungan dengan anak-anak mereka, lebih mesra dan kawalan yang bersesuaian dengan situasi anak-anak berbanding dengan ibu bapa autoritarian dan ibu bapa permisif. Ibu bapa autoritarian kurang kemesraan dan tinggi permintaan manakala ibu bapa permisif pula, mempunyai kemesraan yang tinggi tetapi kurang atau hampir tiada kawalan (Siegler et al., 2006).

Kajian Heer (2008) tentang hubungan ibu bapa-anak antara gaya asuhan autoritatif, autoritarian dan permisif mendapati korelasi yang amat kuat antara gaya asuhan ibu bapa autoritatif (ibu dan bapa) dan pertautan emosi yang selamat antara ibu bapa-anak (Heer, 2008). Ciri-ciri yang dipaparkan oleh ibu bapa autoritatif seperti kesediaan ibu bapa, kebertanggungjawaban dan permintaan yang seimbang, penetapan kawalan yang sesuai dan disiplin yang berterusan amat penting dalam perkembangan kanak-kanak daripada awal kanak-kanak sehinggalah ke tahap remaja.

Kajian telah membuktikan gaya asuhan yang positif memberi kesan yang positif terhadap pertautan emosi yang positif antara ibu bapa-anak. Kajian Karavasilis et al. (2003) mendapati ciri-ciri yang dipaparkan oleh ibu bapa autoritatif seperti memberikan kebebasan (autonomi) dan panduan kepada anak-anak bersesuaian dengan peringkat umur mereka juga didapati mempengaruhi dan memberi kesan kepada pertautan emosi yang selamat antara ibu bapa-anak (Karavasilis et al., 2003). Manakala kajian Ainsworth et al. (1978) mendapati kanak-kanak yang mempunyai pengalaman hubungan yang tidak selamat dengan ibu bapa mereka akan mengalami perkembangan

yang tidak sihat khususnya dalam kemahiran interpersonal mereka pada masa hadapan akibat daripada ketiadaan responsif yang berterusan dan ketiadaan kemesraan antara ibu bapa-anak (Ainsworth et al., 1978).

Berpandukan Model Baumrind, perbezaan dalam amalan gaya asuhan ibu bapa didapati memberi kesan ke atas kehidupan anak-anak. Gaya keibubapaan yang disintesis telah memberi sumbangan yang positif ke atas proses pembelajaran dan pembentukan keperibadian yang tinggi anak-anak datangnya daripada gaya autoritatif sementara gaya permisif dan autoritarian dianggap condong membawa kesan pasif, tekanan dan kelonggaran yang menjejaskan prestasi anak-anak.

Kajian Nik Hair Omar et al. (2012) mendapati anak-anak yang dibesarkan dalam keluarga autoritatif sentiasa meletakkan diri mereka dalam skala objektif pengukuran yang kompeten secara sosial dan instrumental berbanding keluarga yang berorientasi autoritarian dan permisif. Sementara itu, kajian Jeynes (2007) telah mendapati bahawa gaya asuhan autoritatif berkorelasi positif dengan prestasi pelajar, manakala kajian Ang dan Goh (2006) pula mendapati bahawa gaya keibubapaan yang autoritatif memberi kesan positif ke atas prestasi akademik pelajar berbanding permisif dan autoritarian.

Gaya asuhan ibu bapa yang diamalkan dalam mendidik anak-anak boleh mempengaruhi kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal remaja (Alegre & Benson, 2004; Mayer & Salovey, 1997). Pendapat ini juga disokong oleh Cummings dan Davies (1995) yang mengandaikan bahawa amalan gaya asuhan ibu bapa yang sedia diamalkan sejak dahulu (yang dilakukan oleh ibu bapa sewaktu anak-anak mereka masih kecil), sokongan dan kawalan yang positif akan mempengaruhi tingkah laku remaja. Mereka menegaskan bahawa gaya asuhan ibu bapa yang diamalkan dalam mendidik anak-anak akan memberi kesan kepada perkembangan personal anak-anak khususnya dalam membuat penyesuaian, lebih bertanggungjawab dan mempunyai penghargaan sendiri yang tinggi.

Kajian LeFebvre (1999) mendapati ibu bapa yang mendidik anak-anak dengan cara yang positif akan memberi kesan kepada anak-anak; antaranya, anak-anak akan mempunyai keyakinan dan penghargaan sendiri yang tinggi, darjah kecemasan dan tekanan (stres) yang rendah, hubungan sosial yang tinggi khususnya dalam kemahiran empati, kawalan emosi, komunikasi, serta pengurusan konflik. Anak-anak yang terdidik dalam gaya positif ini juga menunjukkan pencapaian akademik yang tinggi serta kurang dalam masalah tingkah laku.

Ibu bapa yang mengamalkan gaya permisif menurut LeFebvre (1999) akan memberi kesan kepada anak-anak, antaranya anak-anak mempunyai keyakinan dan penghargaan sendiri yang tinggi, rendah tahap kecemasan dan tekanan, tinggi dalam kompetensi sosial tetapi rendah dalam rasa hormat dan tanggungjawab. Anak-anak yang mendapat gaya asuhan jenis ini juga tidak menunjukkan tahap pencapaian akademik yang baik. Selain itu mereka juga mempunyai banyak masalah yang berkaitan dengan tingkah laku.

Manakala ibu bapa yang mendidik anak-anak menggunakan disiplin yang ketat tetapi tidak memberi peluang kepada anak-anak memberi pendapat mereka akan memberi kesan kepada anak-anak antaranya anak-anak akan mempunyai keyakinan dan penghargaan sendiri yang rendah, tinggi tahap kecemasan dan tekanan, rendah dalam kompetensi sosial, sederhana dalam rasa hormat dan tanggungjawab dan pencapaian akademik yang sederhana. Selain itu mereka juga akan menghadapi masalah tingkah laku khususnya dalam menerima autoriti atau kuasa (LeFebvre, 1999).

Joan LeFebvre (1999) dalam kajiannya telah membuat satu garis panduan cara gaya asuhan ibu bapa dan kesan kepada perkembangan personal anak-anak pada masa hadapan. Beliau telah mengkategorikan tingkah laku ibu bapa kepada 2 dimensi iaitu: (a) Ibu bapa yang responsif (mesra dan penuh dengan belaian kasih sayang) merujuk kepada darjah prihatin dan tindak balas ibu bapa terhadap keperluan anak-anak untuk

diterima dan sokongan; (b) Ibu bapa yang berdisiplin (permintaan dan kawalan) merujuk kepada kepakaran dan kematangan ibu bapa dan membentuk bertingkah laku anak-anak yang berdisiplin.

Secara ringkasnya, menurut LeFebvre amalan keibubapaan yang diberi dalam mendidik anak-anak akan memberi impak yang berbeza bergantung kepada dua dimensi tingkah laku ibu bapa tersebut. Keseimbangan dalam menggunakan kedua-dua dimensi yang diperkenalkan oleh LeFebvre (1999) mempunyai persamaan dengan cara gaya asuhan ibu bapa yang dikategorikan oleh Baumrind (1967). LeFebvre mengkategorikan gaya asuhan kepada 3 iaitu gaya positif, permisif dan dominasi. Tiga kategori tersebut adalah pertama, ibu bapa yang mendidik dan mendisiplin anak-anak dengan cara yang positif. Jenis ini juga dikenali sebagai corak demokratik atau autoritatif (Baumrind, 1967). Ibu bapa yang positif meletakkan pengharapan yang tinggi, mementingkan peraturan yang berterusan, dan menggalakkan berdikari. Selain itu ibu bapa jenis ini mengamalkan komunikasi yang saling memahami dan sentiasa bersedia untuk mendengar.

Kategori yang kedua pula, menurut LeFebvre, adalah ibu bapa yang mendidik anak-anak dengan mesra tetapi tidak mendisiplinkan anak-anak dengan baik (permisif). Ibu bapa yang permisif menunjukkan kasih sayang dan perhatian. Mereka meletakkan pengharapan yang tinggi kepada anak-anak tetapi tidak membuat penegasan atau garis panduan yang perlu diikuti kepada anak-anak.

Manakala kategori yang ketiga adalah ibu bapa yang mendisiplin anak-anak tetapi tidak memberi peluang kepada anak-anak memberi pendapat. Corak gaya asuhan ini dikenali sebagai gaya dominasi atau autoritarian (Baumrind, 1967). Ibu bapa jenis ini tidak memberi peluang kepada anak-anak membuat pilihan serta memberi pendapat. Ibu bapa tidak bersedia mendengar dan anak-anak dikehendaki taat kepada pendapat

dan nilai ibu bapa dan secara tidak langsung ibu bapa tidak menggalakkan anak-anak berdikari.

LeFebvre telah menegaskan bahawa selain daripada belaian kasih sayang dan disiplin, satu aspek lagi yang perlu diberi perhatian oleh ibu bapa dalam mendidik anak-anak adalah rasa hormat. Rasa hormat bermaksud memberi anak-anak kebebasan berfikir dan meluahkan perasaan. Perkara ini sama pentingnya dengan “kasih sayang” dan “batasan”. Menurut beliau lagi, ibu bapa perlu memberi peluang kepada anak-anak meluahkan pandangan dan perasaan secara terbuka di mana hal ini akan meningkatkan penghargaan sendiri dan keyakinan diri.

Penghargaan Kendiri

Peranan ibu bapa amat besar dalam menentukan perkembangan identiti dan tingkah laku anak-anak. Selain itu, ibu bapa juga membantu meningkatkan penghargaan sendiri (estim sendiri) dan kebolehan mengurus emosi (Shaffer & Kipp, 2010). Penghargaan sendiri secara global adalah pandangan positif atau negatif terhadap diri sendiri (Rosenberg, 1979). Individu yang mempunyai penghargaan sendiri yang tinggi akan menilaikan dirinya begitu berharga manakala penghargaan sendiri yang rendah dikategorikan sebagai tidak menerima diri sendiri dan tidak mendapat kepuasan diri. Individu yang mempunyai penghargaan sendiri yang positif sentiasa berfikir positif tentang dirinya, bertingkah laku yang efektif dan dapat membuat penyesuaian dengan baik berbanding mereka yang mempunyai penghargaan sendiri yang rendah (Deci & Ryan, 1985).

Mendapat kepuasan dalam hidup merupakan salah satu indikator kesejahteraan psikologikal. Pavot dan Diener (1993) mendefinisikan kepuasan hidup sebagai proses menilai di mana individu menilai kualiti hidup mereka berasaskan beberapa kriteria. Perasaan positif kanak-kanak terhadap diri mereka amat berkait rapat dengan hubungan

positif ibu bapa-anak (Bowlby, 1973). Kualiti hubungan ibu bapa-anak mempengaruhi perkembangan kanak-kanak khususnya dalam kemahiran sosial dan emosi kerana kedua-dua faktor ini menjadi asas konsep sendiri dan kebolehan memahami perasaan orang lain. Oleh itu, memahami perasaan sendiri dan perasaan orang lain sama pentingnya bagi ibu bapa dalam memahami peranan mereka terhadap perkembangan kanak-kanak. Hal ini memberi peluang kepada mereka mendidik dan mengajar anak-anak mereka mengenai dunia emosi dan membina hubungan yang intim dengan anak-anak mereka (Gottman & DeClaire, 1997). Gottman dan DeClaire (1997) melaporkan bahawa keadaan ini akan meningkatkan kepercayaan terhadap perasaan anak-anak yang mereka dapat mengurus emosi dengan lebih baik dan lebih kompeten dalam menyelesaikan masalah. Justeru, kanak-kanak yang mendapat bimbingan emosi secara positif lebih tinggi penghargaan sendiri, dapat menumpukan perhatian terhadap pelajaran dan lebih positif dalam hubungan dengan rakan sebaya (Thomas & Strain, 2003; Gottman & DeClaire, 1997).

Vacek, Coyle, dan Vera (2010) telah menjalankan kajian bagi menentukan faktor yang mempengaruhi kesejahteraan psikologi. Kajian ini dijalankan terhadap 137 orang remaja yang tinggal di bandar dan pendapatan ibu bapa yang rendah serta daripada etnik yang minoriti. Faktor yang dikaji adalah harapan, sikap optimis, sokongan sosial, penghargaan sendiri dan tekanan. Dapatan kajian mendapati hanya harapan, sikap optimis dan penghargaan sendiri sahaja yang menjadi peramal yang signifikan ke atas kesejahteraan subjektif remaja.

Eryilmaz (2011) telah menjalankan kajian terhadap 277 remaja sekolah yang berumur antara 14 hingga 18 tahun di Iran dalam menentukan hubungan antara kesejahteraan, penghargaan sendiri dan sikap optimis dalam kalangan remaja sekolah. Responden diminta mengisi borang soal selidik penghargaan sendiri dan sikap optimis. Dapatan kajian menunjukkan hubungan yang teguh antara kesejahteraan subjektif dan

sikap optimis, manakala hubungan yang sederhana antara kesejahteraan subjektif dan penghargaan sendiri.

Idea gaya asuhan ibu bapa dimulakan oleh Baumrind (1971). Gaya asuhan ibu bapa merujuk kepada strategi dan tingkah laku yang digunakan oleh ibu bapa dalam usaha mengawal tingkah laku sosial anak-anak mereka (Lightfoot, Cole, & Cole, 2009). Pada tahun 1971, Baumrind mengendalikan satu kajian yang melibatkan pemerhatian dan temu bual dengan ibu bapa dan anak-anak dalam usaha mengenal pasti tiga jenis gaya asuhan ibu bapa berasaskan tahap permintaan (kawalan, penyeliaan dan kematangan) dan kebertanggungjawaban (kemesraan, penerimaan dan penglibatan). Dapatan kajian menunjukkan tiga jenis gaya asuhan ibu bapa iaitu autoritarian, autoritatif dan permisif.

Maccoby dan Martin menyambung kajian Baumrind mengenai cara gaya asuhan ibu bapa pada tahun 1983. Mereka mengemas kini dapatan Baumrind dengan menggunakan ukuran yang digunakan oleh Baumrind iaitu tahap permintaan (*demandingness*) dan kebertanggungjawaban (*responsiveness*). Merujuk kepada dapatan Maccoby dan Martin, mereka membahagikan cara gaya asuhan permisif kepada dua iaitu permisif dan pengabaian. Maka cara gaya asuhan ibu bapa terdiri daripada empat jenis iaitu (a) autoritatif, tinggi permintaan dan kebertanggungjawaban, (b) autoritarian, tinggi permintaan tetapi rendah kebertanggungjawaban, (c) permisif, rendah permintaan dan tinggi kebertanggungjawaban, dan (d) pengabaian, rendah permintaan dan kebertanggungjawaban (Maccoby & Martin, 1983).

Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, dan Dornbusch (1994) menyokong kajian terhadap empat dimensi topologi ini, tambahan pula mereka melihat ada kebarangkalian cara gaya asuhan ibu bapa memberi kesan kepada perkembangan kanak-kanak (Steinberg et al., 1994). Kajian mereka mendapati kanak-kanak yang mendapat gaya asuhan ibu bapa jenis autoritatif lebih berkebolehan dalam sosial, emosi dan pencapaian

akademik berbanding mereka yang berada dalam keluarga yang mengamalkan gaya asuhan autoritarian, permisif dan pengabaian. Kanak-kanak yang mendapat gaya asuhan authoritarian didapati rendah kesejahteraan berbanding dengan cara gaya asuhan yang lain manakala kanak-kanak yang menerima gaya asuhan pengabaian mempunyai tahap kesejahteraan yang tinggi tetapi rendah dalam tahap pencapaian akademik. Selain itu mereka juga mendapati kanak-kanak dalam keluarga yang mendapat gaya asuhan pengabaian menunjukkan tahap yang rendah dalam semua bidang yang dikaji (sosial, emosi dan pencapaian akademik). Kajian ini membuktikan bahawa cara gaya asuhan ibu bapa memberi kesan kepada perkembangan kanak-kanak.

Kajian Pomerantz, Grolinck, dan Price (2005) menunjukkan keputusan yang sama di mana kanak-kanak dari ibu bapa autoritatif menunjukkan kemahiran sosial yang tinggi, berkebolehan menyelesaikan masalah, kesejahteraan psikologi yang tinggi dan berkemahiran dalam membuat penyesuaian berbanding dengan kanak-kanak yang mendapat gaya asuhan ibu bapa yang lain.

Penghargaan sendiri boleh didefinisikan penghargaan sendiri secara global dengan mengambil kira faktor dalaman dan luaran. Faktor dalaman merujuk kepada emosi, pembentukan genetik dan trait personaliti sementara faktor luaran pula ialah peristiwa tertentu, keluarga, kerjaya dan sebagainya. Kajian sebelum ini menunjukkan terdapat hubungan yang kuat antara gaya asuhan ibu bapa dan penghargaan sendiri kanak-kanak. Kajian Hosogi, Okada, Fuji, Noguchi, dan Watanabe (2012) berkenaan hubungan antara penghargaan sendiri kanak-kanak sekolah yang berumur antara 9-12 tahun dengan faktor sekolah, dinamik keluarga, status sosio-ekonomi dan cara gaya asuhan ibu bapa. Dapatan kajian mereka menunjukkan bahawa kanak-kanak mendapat bahawa keempat-empat faktor ini memberi kesan yang mendalam kepada penghargaan sendiri kanak-kanak. Kajian Hosogi dan rakan-rakan ini menyokong kajian

sebelumnya (Yang & Liang, 2008), yang mendapati penjagaan, gaya asuhan dan sokongan ibu bapa dapat meningkatkan penghargaan sendiri kanak-kanak.

Kajian-kajian lalu berjaya membuktikan yang gaya asuhan ibu bapa memberi kesan kepada penghargaan sendiri kanak-kanak sama ada positif atau negatif (DeHart, Pelham & Tennen, 2006). Kajian Martinez dan Garcia pada tahun 2007 menunjukkan kanak-kanak yang mendapat gaya asuhan jenis pengabaian mempunyai tahap penghargaan sendiri yang tinggi sementara kanak-kanak yang mendapat gaya asuhan ibu bapa jenis autoritarian menunjukkan tahap penghargaan sendiri yang rendah. Kajian seterusnya dilakukan oleh Martinez dan Garcia (2008) yang mendapati kanak-kanak dari gaya asuhan ibubapa jenis pengabaian menunjukkan penghargaan sendiri yang tinggi sama seperti kanak-kanak dari gaya asuhan ibu bapa autoritatif. Daripada Kedua-dua kajian ini dapatlah disimpulkan bahawa kanak-kanak dari gaya asuhan ibu bapa jenis autoritatif dan pengabaian mempunyai tahap penghargaan sendiri yang tinggi (Martinez, Garcia, & Yubero, 2007) sementara kajian Antonopoulou, Alexopoulos, dan Maridaki-Kassotaki (2012) mendapati kualiti gaya asuhan ibu bapa menjadi peramal kepada tahap implisit penghargaan sendiri individu dari peringkat kanak-kanak hingga ke peringkat pertengahan dewasa. Selain itu hubungan ibu bapa dan anak yang lebih mesra dan penyayang (autoritatif dan permisif) memberi kesan yang positif kepada penghargaan sendiri anak-anak mereka sementara ibu bapa autoritarian memberi kesan yang negatif (DeHart et al., 2006). Dari kajian ini dapatlah disimpulkan bahawa kemesraan emosi (autoritatif dan permisif) memberi kesan yang positif kepada tahap penghargaan sendiri individu pada setiap peringkat perkembangan yang bermula dari peringkat kanak-kanak hinggalah ke peringkat dewasa berbanding dengan tiada kemesraan, ketandusan kasih sayang, kemarahan dan pengabaian yang menunjukkan hubungan yang negatif (Yang & Zhou, 2008).

Kajian terbaru telah dijalankan oleh Driscoll (2013) mengenai kesan gaya asuhan ibu bapa terhadap penghargaan sendiri remaja mengikut dua kategori umur. Kajian dijalankan ke atas 183 orang responden. Responden adalah dari kalangan pelajar kolej Seni di Selatan California. Responden diberikan kepada dua kategori umur iaitu 6-11-14 tahun dan 18 -23 tahun. Dapatan kajian menunjukkan kebanyakan responden yang berumur 6, 11 dan 14 tahun melaporkan gaya asuhan ibu bapa mereka adalah jenis autoritatif, manakala responden yang berumur antara 18-23 tahun melaporkan gaya asuhan ibu bapa mereka adalah jenis permisif. Selain itu, semua responden yang mendapat gaya asuhan permisif menunjukkan tahap penghargaan sendiri yang tinggi berbanding dengan jenis gaya asuhan pengabaian yang menunjukkan tahap penghargaan sendiri yang rendah. Responden yang berumur 14 tahun yang mendapat gaya asuhan ibu bapa jenis autoritarian menunjukkan tahap penghargaan sendiri yang rendah berbanding responden yang mendapat gaya asuhan ibu bapa jenis permisif. Dapatan kajian ini juga menunjukkan gaya asuhan ibu bapa memberikan kesan yang signifikan terhadap penghargaan sendiri mengikut tahap umur. Penghargaan sendiri didapati berubah mengikut tahap umur dan berbeza-beza mengikut gaya asuhan ibu bapa.

Membuat Penyesuaian

Kajian gaya asuhan ibu bapa mendapati bahawa gaya asuhan memberi kesan kepada perkembangan kanak-kanak (Alumran & Punamaki, 2008; Baker & Berenbaum, 2007; Greenberg, 2002). Pengkaji-pengkaji sebelum ini mendapati bahawa gaya asuhan ibu bapa yang berbeza membantu individu dalam memahami reaksi mereka terhadap pelbagai tekanan yang berbeza dan membantu dalam proses membuat penyesuaian. Kajian Aldea dan Rice (2006) mendapati kebolehan individu dalam membuat penyesuaian khususnya dalam menghadapi dan mengendalikan masalah bergantung kepada kemahiran individu dan kesan gaya asuhan ibu bapa yang diperolehi. Menurut

mereka gaya asuhan ibu bapa yang positif memberi kesan kepada kebolehan individu tersebut mengurus emosi mereka.

Dapatan kajian Hooven, Katz, dan Gottman (1994) dan Pearson dan Rao (2003) mendapati individu yang mendapat gaya asuhan yang bercorak demokratik mempunyai kebolehan yang tinggi dalam kemahiran mengendalikan hubungan, membuat penyesuaian dan komunikasi yang berkesan. Kajian lalu telah menunjukkan bahawa individu yang mempunyai pertautan emosi yang selamat berkebolehan untuk mempamerkan perkembangan yang berbeza khususnya dapat bertahan menghadapi kekecewaan dan dapat mengendalikan emosi dengan baik (Laible & Thompson, 1998). Kajian Weinfield, Sroufe, dan Egeland (2000) dan Cummings dan Davis (1995) mendapati bahawa tingkah laku positif ibu bapa sewaktu anak-anak memasuki tahap awal remaja memberi kesan terhadap perasaan selamat anak-anak pada peringkat awal dewasa. Kanak-kanak dan remaja yang ditinggalkan oleh ibu bapa dalam keadaan tanpa keperluan sokongan meninggalkan kesan kepada emosi selamat mereka. Keadaan ini akan memberikan kesan kepada pandangan anak-anak terhadap ibu bapa mereka khususnya dari aspek emosi.

Tanggungjawab Sosial

Kajian telah membuktikan bahawa gaya asuhan ibu bapa mempengaruhi kemahiran sosial kanak-kanak. Tanggungjawab sosial adalah salah satu daripada kemahiran sosial yang merujuk kepada kesedaran individu tentang kebajikan komuniti masyarakat, mengelakkan tingkah laku yang tidak disenangi dan sikap tanggungjawab kepada orang lain (Scales, Blyth, Berkas, & Kielsmeler, 2000). Tanggungjawab sosial berkaitan dengan konstruk perkembangan asas kemahiran sosial remaja. Antara konstruk tanggungjawab sosial adalah empati, pemurah dan prihatin terhadap orang di sekeliling yang memerlukan bantuan. Konstruk-konstruk ini dikembangkan sejak di

usia muda kesan daripada hubungan ibu bapa-anak (Santrock, 2008). Nilai-nilai positif ibu bapa dijadikan model oleh kanak-kanak dalam proses pengurusan sendiri mereka. Manakala pengurusan sendiri ini muncul daripada kemesraan dan kebertanggungjawaban ibu bapa (Hurtup & Van Lieshout, 1995). Ibu bapa yang berterusan mengamalkan kemesraan dan kawalan yang bersesuaian menunjukkan hubungan yang signifikan dengan skor yang tinggi dalam tanggungjawab sosial kanak-kanak (Baumrind, 1971).

Ibu bapa memainkan peranan yang penting dalam membantu remaja dalam usaha memahami elemen-elemen konstruk sosial. Kajian awal Baumrind (1966) mendapati gaya asuhan ibu bapa mempunyai hubungan dengan perkembangan kanak-kanak. Berasaskan kepada kebertanggungjawaban (*responsiveness*) dan permintaan (*demandingness*) gaya asuhan autoritatif memberi peluang kepada kanak-kanak berkembang ke arah yang positif berbanding gaya asuhan jenis autoritarian dan permisif (Belsky, 1984; Baumrind, 1991).

Afriani, Baharuddin, Siti Nor, dan Nurdeng (2012) telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara gaya asuhan ibu bapa dengan tanggungjawab sosial remaja di Banda Aceh, Indonesia. Seramai 331 remaja telah dipilih sebagai sampel kajian di mana terdiri daripada 119 remaja lelaki dan 212 remaja perempuan. Dapatan kajian mereka menunjukkan gaya asuhan autoritarian dan gaya asuhan permisif mempunyai hubungan yang signifikan dengan peningkatan tanggungjawab sosial remaja berbanding dengan gaya asuhan autoritatif.

Empati

Empati didefinisikan sebagai kebolehan untuk merasai pengalaman emosi orang lain. Kebolehan berempati adalah sebahagian daripada perkembangan emosi dan sosial individu; kebolehan ini boleh memberi kesan kepada hubungan sosial dan tingkah laku

individu terhadap orang lain. Kajian menunjukkan bahawa kebolehan berempati ada kaitnya dengan faktor sosial antaranya adalah cara gaya asuhan ibu bapa dan hubungan ibu bapa-anak (Feldman, 2007). Ibu bapa dan penjaga sangat signifikan dalam mempengaruhi proses sosial dan perkembangan empati kanak-kanak.

Kajian dalam perkembangan empati sering dikaitkan dengan tahap kesepadanan antara ibu bapa dan anak. Feldman (2007) dalam kajiannya mendapati kesepadanan antara ibu dan anak mempunyai hubungan terus dengan tahap empati kepada kanak-kanak dan remaja. Beliau juga mendapati peningkatan kesepadanan antara ibu dan anak akan mempengaruhi tingkah laku kedua belah pihak. Kanak-kanak memperoleh tingkah laku empati melalui hubungan mesra dan pertautan emosi antara ibu bapa-anak sejak dari awal kanak-kanak sehingga pertengahan remaja. Ibu bapa mempengaruhi perkembangan empati melalui interaksi seharian dan perbualan dengan anak-anak mengenai emosi sendiri dan emosi orang lain (Robinson, Zahn-Waxler, & Emde, 1994; Zhou et al., 2002). Keadaan ini akan memberi pengalaman kepada kanak-kanak untuk memahami emosi orang lain (Garner, 2003). Jelaslah bahawa gaya asuhan ibu bapa yang mesra dan penyediaan persekitaran yang positif kepada anak-anak akan menjadi model yang sensitif serta peka kepada emosi dan keperluan orang lain. Kesepadanan antara ibu bapa dan anak inilah yang akan melahirkan kanak-kanak yang mempunyai tahap empati yang tinggi.

Selain itu, kualiti hubungan ibu bapa-anak juga adalah faktor yang mempengaruhi perkembangan empati dalam kalangan kanak-kanak dan remaja. Pertautan emosi selamat antara ibu bapa dan anak menyediakan persekitaran yang positif kepada kanak-kanak dalam meningkatkan kepercayaan dan hubungan kasih sayang dengan ibu bapa mereka (Ainsworth et al., 1978). Kajian menunjukkan pertautan yang selamat antara ibu bapa-anak mempengaruhi perkembangan empati kepada semua kanak-kanak (Kestenbaum & Sroufe, 1989). Manakala kajian dalam

psikologi sosial menunjukkan pertautan selamat mempertingkatkan kebolehan berempati dan menghindarkan masalah peribadi (Mikulincer et al., 2001).

Van der Mark et al. (2002) membuat kajian terhadap kanak-kanak dalam mengenal pasti kepentingan pertautan yang selamat kepada perkembangan empati. Mereka mendapati bahawa kebolehan empati dipengaruhi oleh faktor interaksi antara ibu bapa dan anak. Dalam kajian ini mereka mengkaji pengaruh pembawaan tingkah laku terhadap pertautan emosi kanak-kanak; mereka mendapati tingkah laku kanak-kanak yang pemalu dan keadaan takut menjadi penghalang kepada kebolehan memberi respon empati.

Kochanska (2002) telah membuat kajian terhadap kualiti hubungan ibu bapa-anak dan kebertanggungjawaban terhadap kebolehan berempati. Dapatan kajiannya menunjukkan kebertanggungjawaban ibu bapa memberi kesan positif kepada kebolehan berempati kanak-kanak. Dalam kata lain, kanak-kanak yang mendapat asuhan daripada ibu bapa yang mengamalkan kebertanggungjawaban yang positif akan lebih berkebolehan berempati kepada orang yang mengalami kesusahan.

2.6 Kajian Kecerdasan Emosi Remaja Dan Hubungan Dengan Gaya Asuhan Ibu Bapa

Pertautan emosi yang positif antara ibu bapa dan anak diakui sebagai sumber mendapat emosi yang selamat. Oleh itu, kanak-kanak yang merasai emosi yang selamat adalah individu yang mendapat pertautan emosi yang positif (Bowlby, 1980; Cummings & Davies, 1995). Keadaan emosi yang selamat atau tidak selamat pada kanak-kanak bergantung kepada gaya asuhan ibu bapa dan penjaga dan akan ditunjukkan kesinambungannya apabila mereka memasuki tahap akhir remaja. Tingkah laku ibu bapa sewaktu anak-anak memasuki tahap awal remaja memberi kesan terhadap perasaan selamat sehinggalah pada peringkat awal dewasa (Weinfield et al., 2000).

Cummings dan Davies (1995), berpendapat bahawa kanak-kanak yang ditinggalkan oleh ibu bapa dalam keadaan tanpa sokongan meninggalkan kesan kepada emosi selamat mereka. Selain itu, keadaan ini akan memberikan kesan kepada pandangan anak-anak terhadap ibu bapa mereka khususnya dari aspek emosi. Anak-anak akan menghadapi masalah dalam mengatasi cabaran dan tugas-tugas sosial.

Perkembangan emosi kanak-kanak berkait rapat dengan pertautan emosi yang dibentuk bersama ibu bapa. Pengalaman pertautan tersebut menjadi model bagi kanak-kanak mengaplikasikan kemahiran menyedari dan mengurus emosi yang muncul dalam kehidupan seharian (Ainsworth, 1989; Shaver, Collins, & Clark, 1996) dan berterusan sepanjang kehidupan individu (Bowlby, 1982). Kajian menunjukkan bahawa pertautan emosi ibu bapa-anak yang tinggi mempunyai kaitan yang tinggi dalam memberi perhatian, kejelasan dan membetulkan emosi (Kim, 2005; McCarthy, Moller, & Fouladi, 2001; Searle & Meara, 1999). Pertautan emosi antara ibu bapa-anak yang selamat juga mempunyai kaitan dengan kebolehan meregulasi emosi (Simpson, Collins, Tran, & Haydon, 2007). Sebaliknya, pertautan emosi antara ibu bapa-anak yang tidak selamat ada kaitannya dengan tidak berkebolehan dalam memahami perasaan orang lain atau rendah kesedaran emosi (Mallinckrodt & Wei, 2005). Keseluruhannya jelas menunjukkan bahawa apabila hubungan emosi terganggu di mana mereka yang berada dalam gaya pertautan emosi yang tidak selamat maka keupayaan kecerdasan emosi juga turut terganggu (Aldea & Rice, 2006; Lapsley, Rice, & Fitzgerald, 1990).

Banyak teori dan kajian-kajian menegaskan bahawa proses kognitif, tingkah laku dan emosi amat penting dalam fungsi harian dan saling memberi kesan antara satu sama lain (Aldea & Rice, 2006; Heppner, Cook, Wright, & Johnson, 1995). Maklumat emosi boleh membantu individu dalam memahami reaksi mereka terhadap pelbagai tekanan yang berbeza, di mana membantu mereka dalam proses *coping* (Alumran & Punamaki, 2008; Baker & Berenbaum, 2007; Greenberg, 2002). Kebolehan individu

dalam menghadapi dan mengendalikan masalah bergantung kepada kebolehan individu tersebut mengurus emosi mereka (Aldea & Rice, 2006). Kecerdasan emosi yang tinggi ada kaitannya dengan kebolehan yang tinggi dan berkesan dalam menyelesaikan masalah (Bar-On, 2001; Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). Justeru, individu yang kabur dengan emosi mereka menunjukkan tahap kebolehan memfokus dan mengendalikan masalah yang rendah dan besar kemungkinan mengalami kemurungan (Baker & Berenbaum, 2007).

Kajian Alegre dan Benson (2004) menunjukkan bahawa anak-anak yang mendapat asuhan ibu bapa autoritatif, berkebolehan dalam memahami emosi orang lain dan bertanggungjawab dalam situasi sosial. Di samping itu, mereka juga mendapati kemantapan hubungan interpersonal ada kaitannya dengan sikap ibu yang bertanggungjawab dan memahami perasaan anak-anak. Bimbingan ibu bapa yang positif juga didapati mempunyai hubungan yang positif dengan kecerdasan emosi (Liau et al., 2003). Sebaliknya, pertautan emosi yang tidak selamat mempunyai kaitannya dengan ketidakupayaan mengendalikan emosi dan proses menghadapi tentangan yang menjadi pencetus masalah psikologikal dan kemurungan interpersonal (Wei, Vogel, Ku, & Zakalik, 2005). Kajian-kajian terdahulu menyokong kajian Mayer, Salovey, dan Caruso (2008), di mana dapatan kajian mereka menunjukkan remaja yang mempunyai skor kecerdasan emosi yang rendah ada kaitannya dengan tingkah laku agresif dan kecelaruan tingkah laku berbanding dengan mereka yang mempunyai skor kecerdasan emosi yang tinggi (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008).

Kajian mengenai kecerdasan emosi dan amalan gaya asuhan ibu bapa menunjukkan bahawa ibu bapa yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi melahirkan anak-anak yang lebih kompeten dalam kecerdasan emosi (Hooven, Katz, & Gottman, 1994). Kajian Pearson dan Rao (2003) mendapati kanak-kanak yang mendapat gaya asuhan yang bercorak demokratik mempunyai kebolehan yang tinggi

dalam kemahiran mengendalikan hubungan (Pearson & Rao, 2003) dan meningkatkan kecerdasan emosi mereka. Manakala kajian Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo, dan Miller (1991) mendapati ibu bapa yang mempunyai kemahiran berempati mempunyai kaitan dengan pengamalan penjagaan anak-anak yang mementingkan memahami perasaan orang lain dan memberi respon yang positif terhadap kecerdasan emosi anak-anak (Eisenberg et al., 1991).

Kajian Harris (2002) dan Little dan Kobak (2003) mendapati bahawa individu yang mempunyai pertautan emosi yang selamat berkebolehan untuk mempamerkan kecerdasan emosi yang berbeza. Selain itu mereka mendapati hubungan ibu bapa-anak yang selamat juga boleh meningkatkan kemahiran keibubapaan dan meningkatkan kebolehan remaja berinteraksi dan berhubung sesama rakan sebaya (Harris, 2002) serta meneguhkan penghargaan sendiri individu (Little & Kobak, 2003). Kajian-kajian ini menyokong kajian Laible dan Thompson (1998) di mana individu yang merasa selamat dapat bertahan menghadapi kekecewaan dan dapat mengendalikan emosi dengan baik.

Alegre dan Benson (2004) telah menjalankan dua kajian terhadap 155 orang kanak-kanak, 154 orang ibu dan 111 orang bapa di Sepanyol, untuk mengenalpasti kesan gaya asuhan ibu bapa terhadap kecerdasan emosi kanak-kanak. Kajian pertama dijalankan di empat buah sekolah swasta di bandar Sepanyol. Kajian ini menggunakan *Emotional Quotient Inventory Youth Version* (Bar-On & Parker, 2000) untuk mengukur dimensi kecerdasan emosi kanak-kanak. Manakala *Parenting Practices and Styles Questionnaire* untuk mengukur gaya asuhan ibu bapa. Dapatan kajian menunjukkan gaya asuhan ibu bapa autoritatif membantu kanak-kanak dalam membuat keputusan dan penyelesaian masalah berbanding dengan gaya asuhan permisif dan authoritarian. Mereka juga mendapati gaya asuhan yang berbentuk hukuman dan dendaan berkorelasi negatif dengan kebolehan kanak-kanak mengendalikan tekanan/stres. Kajian ini juga

membuktikan bahawa gaya asuhan ibu bapa mempunyai hubungan yang positif dengan kecerdasan emosi kanak-kanak.

Kajian kedua telah dijalankan oleh Alegre dan Benson terhadap 88 orang ibu dan 55 orang bapa yang secara sukarela menjawab soalan kajian kedua. Kajian ini bertujuan mendapatkan maklumat tentang nilai ibu bapa terhadap gaya asuhan mereka. Dapatan kajian menunjukkan yang ibu bapa yang memberi kebebasan kepada anak-anak membuat keputusan untuk diri mereka dengan sedikit kawalan mempunyai kebolehan yang tinggi dalam keupayaan membuat penyesuaian terhadap situasi baru, di samping mempunyai kemahiran hubungan interpersonal yang baik berbanding dengan ibu bapa yang mengadakan kawalan yang terlalu ketat dan juga terlalu longgar (Alegre & Benson, 2004).

Alegre (2012) telah menjalankan kajian terhadap 88 orang ibu dan 92 kanak-kanak yang berumur antara 9-12 tahun di dua buah sekolah swasta dan dua buah sekolah kerajaan di Selatan Sepanyol. Tujuan kajian ini adalah untuk melihat hubungan antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa. Dapatan kajian menunjukkan kecerdasan emosi menjadi peramal kepada pelbagai perkembangan yang positif dalam kehidupan individu antaranya kesejahteraan, keupayaan membuat penyesuaian, kemahiran mengendalikan masalah, kesihatan mental, trait personaliti yang positif, pencapaian akademik, dan kesihatan fizikal dan psikologikal (Alegre, 2012). Hasil dari kajian ini juga beliau mendapati gaya asuhan ibu bapa dan amalan keibubapaan yang positif menjadi peramal kepada kecerdasan emosi kanak-kanak dan remaja. Dalam penyelidikan ini Alegre membuat kesimpulan bahawa kebolehan kecerdasan emosi boleh dipertingkatkan dengan menggunakan pendekatan program latihan berasaskan sekolah yang berkaitan dengan emosi. Beliau juga telah mengenal pasti tiga program khas berasaskan sekolah yang dikaji menunjukkan kejayaan dalam mendidik murid-murid sekolah, iaitu kebolehan mengawal emosi sendiri, kesedaran dan memahami diri

sendiri dan kemahiran sosial yang berkaitan dengan rakan sebaya serta menyelesaikan masalah yang berhubung dengan sosial. Beliau mendapati program-program yang disebutkan amat berkesan dalam mengurangkan masalah tingkah laku agresif dan meningkatkan tingkah laku pro-sosial terutamanya kepada murid-murid lelaki.

Baumrind (2005) berpendapat bahawa ibu bapa menjadi model cara berkomunikasi dalam keluarga khususnya tunjuk ajar mengenai tingkah laku, memberi sokongan kepada anak-anak menghadapi halangan-halangan apabila mereka tidak dapat membuat penyesuaian atau menyesuaikan diri. Dapatan kajian Baumrind ini selari dengan dapatan Morris et al. (2007) di mana kajian beliau menunjukkan tingkah laku ibu bapa menjadi contoh terbaik dalam kemahiran-kemahiran kawalan sendiri, penyesuaian diri dan adaptasi dengan hubungan rakan sebaya. Morris et al. (2007), dalam kajian mereka mendapati cara gaya asuhan ibu bapa mempengaruhi kecerdasan emosi anak-anak dalam tiga cara iaitu (a) pemerhatian, (b) pengalaman dan (c) kualiti hubungan dan pertautan emosi ibu bapa-anak. Kajian beliau selari dengan kajian yang dilakukan oleh Cole, Martin, dan Dennis (2004) dan juga Goldsmith dan Davidson (2004).

Alegre (2011) melaporkan empat dimensi telah dikenal pasti amat sesuai dalam mengkaji kecerdasan emosi iaitu kebertanggungjawaban ibu bapa, pengharapan ibu bapa yang positif, dan keupayaan ibu bapa dalam membimbing mengurus emosi dan pengharapan ibu bapa yang negatif. Kebertanggungjawaban ibu bapa, pengharapan ibu bapa yang positif dan keupayaan ibu bapa dalam membimbing mengurus emosi mempunyai hubungan dengan kecerdasan emosi yang tinggi manakala pengharapan ibu bapa yang negatif ada kaitannya dengan kecerdasan emosi anak yang rendah.

Chen et al. (2005) dalam kajian mereka mendapati ibu bapa yang sering memberi sokongan kepada anak-anak mempengaruhi perhubungan anak-anak dalam membuat penyesuaian sosial. Selain itu cara gaya autoritarian ada perkaitan dengan

tahap empati yang lemah manakala cara gaya autoritatif mempunyai kaitan dengan tahap empati yang tinggi.

Thompson dan Henderson (2007), dalam kajian mereka pula mendapati kanak-kanak yang mendapat gaya asuhan demokrasi atau autoritatif, mempunyai hubungan yang positif dengan ibu bapa mereka. Menurut beliau, anak-kanak ini mempunyai pemahaman emosi yang lebih baik berbanding dengan kanak-kanak yang mendapat gaya asuhan yang lain. Thompson menegaskan bahawa kanak-kanak belajar memahami emosi daripada ucapan dan pertuturan ibu bapa dan meningkatkan kecerdasan emosi mereka melalui pertautan emosi dan hubungan ibu bapa mereka. Einsberg et al. (2005) dalam kajian mereka mendapati ibu bapa yang penyayang dan bertingkah laku positif membantu mengurangkan emosi marah dan panas baran dan tingkah laku agresif anak-anak.

Memandangkan kecerdasan emosi mempunyai hubungan yang amat signifikan dengan gaya asuhan ibu bapa maka adalah wajar apabila membincangkan isu kecerdasan emosi, peranan ibu bapa juga perlu diberi perhatian. Malah jika sekiranya gaya asuhan autoritatif adalah amalan gaya keibubapaan yang baik dan sesuai, maka ibu bapa sepatutnya berusaha sedaya upaya mengadaptasi ciri ibu bapa yang diamalkan oleh ibu bapa autoritatif dalam amalan gaya asuhan mereka.

2.6.1 Kajian Kecerdasan Emosi Dan Faktor Personal (Jantina dan Lokasi Sekolah)

Banyak kajian yang menunjukkan hubungan antara kecerdasan emosi dan jantina dan peningkatan kecerdasan emosi sering dikaitkan dengan aspek jantina. Antara kajian terdahulu menunjukkan bahawa kecerdasan emosi mempunyai kaitan dengan jantina (Bar-On, 1997; Brackett, Mayer, & Warner, 2003; Cruz, 2004; Goleman, 1999; Mayer, 1999, Petrides & Furnham, 2000; Schutte, Malouff, Simunek, Hollander, & McKenley, 2002; Reiff et al., 2001; Sutarso, Baggett, Sutarso, & Tapia, 1996).

Kajian Mayer (1999) dan Sutarso et al. (1996) menunjukkan wanita mempunyai kecerdasan emosi yang lebih tinggi berbanding lelaki. Kajian yang dilakukan oleh Sutarso et al. (1996) ke atas 138 orang remaja di Universiti Alabama menunjukkan pelajar perempuan mendapat skor kecerdasan emosi yang tinggi berbanding pelajar lelaki, khasnya pada skor empati dan kesedaran sendiri.

Tapia dan Marsh (2001) yang telah menjalankan kajian ke atas 319 orang pelajar, mendapati pelajar perempuan mendapat skor yang tinggi dari pelajar lelaki. Namun begitu, kebanyakan pengkaji bersependapat mengatakan bahawa perbezaan kecerdasan emosi yang wujud antara lelaki dan perempuan hanya dalam dimensi-dimensi tertentu dan bukan secara keseluruhan (Bar-On, 1996).

Terdapat banyak kajian lepas yang menunjukkan wanita lebih baik dalam kebolehan membaca maklumat sosial yang tidak dinyatakan termasuklah perasaan dari ekspresi muka dan tanda-tanda bahasa bukan lisan (Gross & John, 2003). Keadaan ini dikaitkan dengan perbezaan interaksi awal hubungan ibu bapa-anak pada peringkat kanak-kanak antara anak lelaki dan perempuan (Brody, 1985). Kajian Brody menunjukkan bahawa ibu bukan sahaja lebih cenderung untuk bercakap tentang perasaan, malah mempamerkan pelbagai jenis emosi kepada anak-anak perempuan berbanding anak lelaki. Kajian Gur, Gunning-Dixon, Bilker, dan Gur (2002) pula mendapati bahawa ruang yang diperuntukkan bagi memproses emosi dalam akal perempuan adalah lebih besar daripada lelaki. Keadaan inilah yang dikatakan menyumbang kepada perbezaan kecerdasan emosi antara lelaki dan perempuan.

Meskipun wanita didapati mempunyai kecerdasan emosi yang lebih tinggi berbanding lelaki (Brackett, 2001; Brackett et al., 2003; Sutarso et al., 1996) namun kajian terkini menunjukkan kadar perbezaannya adalah kecil dan tersebar dalam domain-domain tertentu. Contohnya Goleman (1999) mendapati wanita lebih arif tentang emosi diri sendiri, empati dan hubungan sosial. Lelaki pula mempunyai

kelebihan dalam keyakinan diri, optimis, mudah menyesuaikan diri dan berupaya mengendalikan tekanan. Kajian Bar-On (2000) pula mendapati meskipun secara keseluruhan tiada perbezaan antara lelaki dan perempuan, namun perempuan didapati lebih peka terhadap emosi dari sudut empati, kebolehan bergaul dan lebih bertanggungjawab sosial daripada lelaki. Sebaliknya lelaki didapati lebih cekap dalam menghargai sendiri, berdikari, menghadapi tekanan, fleksibel, mahir menyelesaikan masalah dan lebih optimis.

Kajian dalam negeri yang mengaitkan kecerdasan emosi dengan jantina telah dijalankan oleh Syafrimen (2004), Mohd Azhar (2004) dan Syed Najmuddin (2005). Syafrimen (2004) dalam kajian profil kecerdasan emosi guru sekolah menengah zon tengah Semenanjung Malaysia mendapati tidak terdapat perbezaan profil yang ketara antara kumpulan guru lelaki dan guru perempuan. Kedua-dua kumpulan memperoleh skor tinggi pada domain kerohanian dan kematangan, manakala skor terendah pada domain kemahiran sosial. Namun begitu, guru wanita didapati memperoleh skor yang tinggi sedikit ($M = 94.62$) pada domain kerohanian dan kematangan berbanding guru lelaki ($M = 93.11$), sebaliknya guru lelaki memperoleh skor yang lebih sedikit dalam domain kematangan berbanding guru wanita. Kajian faktor kecerdasan emosi serta hubungannya dengan nilai kerja dan prestasi kerja guru Maktab Rendah Sains Mara oleh Syed Najmuddin (2005) pula mendapati selain daripada memperoleh skor tinggi dalam domain kerohanian, guru wanita juga mempunyai skor tinggi dalam motivasi sendiri, empati dan kematangan manakala guru lelaki mengatasi guru wanita dalam skor kesedaran sendiri, regulasi sendiri dan kemahiran sosial.

Bagaimanapun terdapat kajian yang tidak menyokong wujudnya perbezaan kecerdasan emosi yang signifikan dalam kalangan lelaki dan wanita. Antara kajian yang disebutkan adalah kajian yang dilakukan oleh Petrides dan Furnham (2000), Schutte et al. (2002), Reiff et al. (2001) dan Sutarso et al. (1996). Petrides dan Furnham

(2000) melihat perbezaan jantina dalam komponen kecerdasan emosi dan anggaran sendiri yang diukur ke atas 260 responden. Kajian mendapati tidak terdapat perbezaan kecerdasan emosi yang signifikan berdasarkan faktor jantina. Bagaimanapun dapatan bagi anggaran sendiri kecerdasan emosi mendapati kumpulan lelaki percaya mereka mempunyai kecerdasan emosi yang lebih tinggi berbanding perempuan. Seterusnya kebanyakan korelasi antara skor kecerdasan emosi yang diukur dengan anggaran sendiri adalah positif secara signifikan. Keadaan ini menunjukkan bahawa individu dipercayai mempunyai beberapa celik akal tentang kecerdasan emosi mereka. Tidak banyak kajian yang mengkaji kaitan antara kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa. Oleh itu, kajian ini adalah satu usaha untuk mengatasi kelompangan tersebut.

2.7 Rumusan

Bab ini menjelaskan konsep kecerdasan emosi, sejarah perkembangan kecerdasan emosi, teori-teori kecerdasan emosi, dan gaya asuhan ibu bapa dan ulasan kajian lepas dalam dan luar negara berkaitan kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa. Tumpuan ulasan adalah kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja. Kajian lepas berkaitan dengan kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa masih berkurangan dan perlukan kajian yang meluas dalam bidang ini; bahkan kajian dalam bidang ini amat diperlukan dalam usaha melahirkan modal insan berkualiti. Sorotan kajian banyak mencadangkan agar kajian terhadap kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa perlu dikaji secara bersama kerana kedua-dua faktor ini saling berkaitan antara satu sama lain.

BAB 3

METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pengenalan

Bab ini menerangkan kaedah dan prosedur yang digunakan bagi menjawab soalan kajian yang meliputi huraian berkaitan reka bentuk kajian, kaedah persampelan, prosedur pengumpulan data, instrumen kajian, kajian rintis dan kaedah analisis data.

3.2 Reka Bentuk Kajian

Reka bentuk kajian merupakan aspek perancangan yang penting dalam melaksanakan sesebuah kajian kerana melibatkan aspek penyusun atur, pengumpulan dan penganalisan data yang menjurus kepada matlamat sesuatu kajian (Creswell, 2005). Kerlinger (1986) menjelaskan reka bentuk kajian adalah tata cara pengolahan data yang dipungut berdasarkan perancangan khusus dan sistematik terhadap konsep pembentukan rangkaian perhubungan yang antara pemboleh ubah yang terlibat dalam kajian. Kajian ini menggunakan reka bentuk *ex-post facto* jenis korelasi. Reka bentuk *ex-post facto* jenis korelasi sering digunakan untuk mengkaji hubungan antara pemboleh ubah bebas dengan pemboleh ubah bersandar. Menurut Mohd Majid Konting (1990), kajian korelasi memberi penekanan kepada penentuan sejauh manakah kaitan antara pemboleh ubah-pemboleh ubah. Maka reka bentuk *ex-post facto* jenis korelasi (Tuckman, 1999) telah dipilih sebagai reka bentuk yang paling sesuai dalam kajian ini berdasarkan rasional yang dijelaskan. Reka bentuk ini digunakan untuk menentukan hubungan antara pemboleh ubah bersandar iaitu kecerdasan emosi dengan pemboleh ubah bebas iaitu cara gaya asuhan dan kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal. Reka bentuk ini juga amat sesuai terutamanya dalam keadaan pemboleh

ubah yang terlibat dalam kajian sangat kompleks dan tidak dapat dimanipulasikan oleh penyelidik (Sidek, 2002). Objektif kajian ini adalah untuk mengenal pasti faktor-faktor yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi remaja berasaskan gaya asuhan ibu bapa. Oleh itu, kajian ini juga bersifat penyelidikan deskriptif. Kaedah penyelidikan deskriptif adalah kaedah yang sesuai untuk menjawab soalan kajian. Menurut Mohd. Majid Konting (1990, 2005), penyelidikan deskriptif merupakan penyelidikan yang bermatlamat untuk menerangkan sesuatu fenomena yang berlaku, belum atau kurang dikaji.

3.3 Sampel Kajian Dan Saiz Sampel

Menurut Othman Mohamed (2001), saiz sampel yang munasabah berkaitan rapat dengan isu kuasa statistik. Kuasa ini penting untuk memberi petunjuk sejauh manakah kajian boleh diteruskan dengan memperoleh dapatan yang serupa sekiranya kajian yang sama diulangi pada masa hadapan oleh penyelidik yang lain. Pada umumnya, peningkatan sampel akan meningkatkan ketepatan ujian statistik (Othman Mohamed, 2001). Panduan dalam menentukan saiz sampel yang dicadangkan oleh Gay dan Airasian (2000) menegaskan bahawa jika populasi melebihi 5,000 orang, saiz populasi tersebut sudah tidak relevan dan saiz sampel berjumlah 400 orang adalah mencukupi untuk mewakili populasi. Dalam kajian ini pengkaji menggunakan analisis kuasa untuk mengira jumlah saiz sampel kerana mahu meletakkan keutamaan kuasa dalam kajian ini.

Dalam menentukan saiz sampel untuk menguji hipotesis, kajian ini hendak mengelak berlakunya Ralat alpha (α) atau ralat jenis I iaitu menolak hipotesis nol yang betul dan juga mengelak berlakunya ralat Beta (β) atau ralat jenis II iaitu menerima hipotesis nol yang salah. Oleh itu, kuasa statistik, tahap α dan saiz kesan perlu ditentukan terlebih dahulu. Kuasa statistik yang munasabah menurut Cohen (1992)

ialah .80. Manakala penggunaan saiz kecil dan sederhana, aras signifikan (α) = .05. Menurut Othman (2001), ini adalah perkara yang biasa bagi mengira saiz sampel kajian.

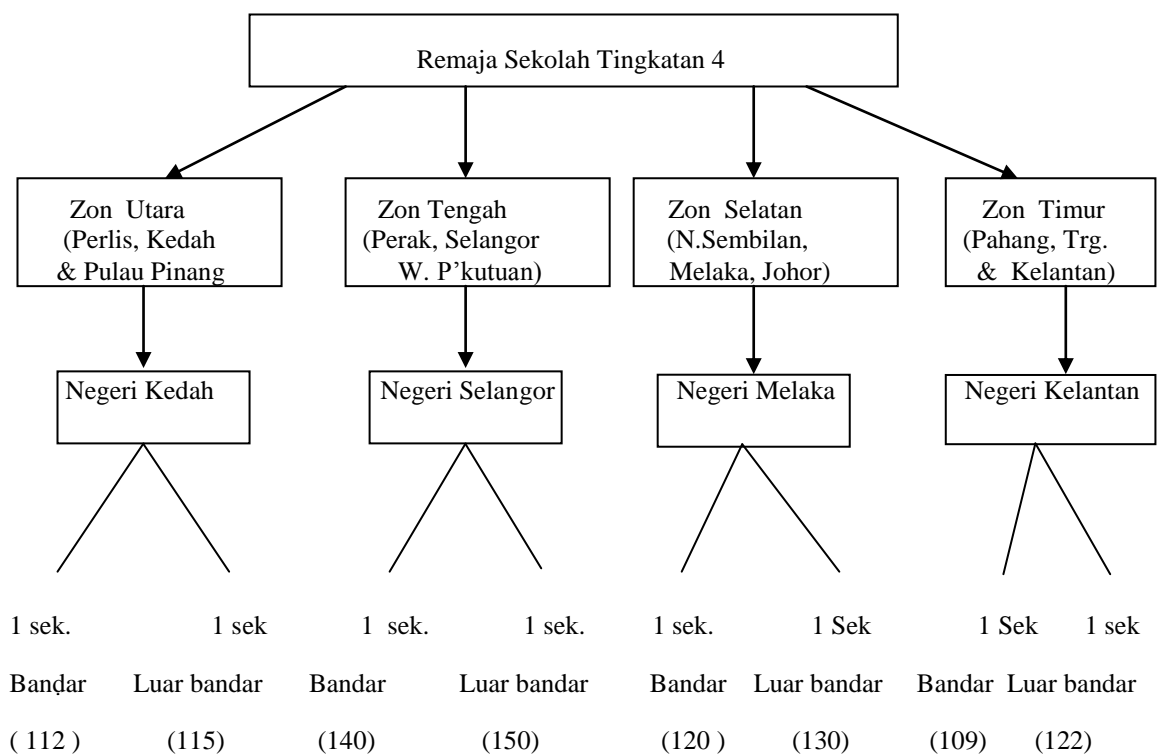
Dengan menetapkan kuasa = .80, α pada aras keyakinan .05 dan saiz kesan adalah kecil, saiz sampel dikira berdasarkan kaedah Cohen (1992). Pengiraan saiz sampel juga adalah berdasarkan ujian statistik yang digunakan dalam kajian ini. Bagi pengujian hipotesis yang menggunakan ujian- t dengan kuasa .80, α = .05, saiz kesan kecil, r = .20, saiz sampel yang diperlukan ialah 393. Pengujian menggunakan analisis ANOVA pula, dengan kuasa .80, α = .05, saiz kesan kecil, r = .10, saiz sampel ialah 393. Bagi ujian korelasi dengan kuasa .80, α = .05, saiz kesan kecil, r = .10, saiz sampel ialah 783. Manakala bagi analisis regresi berganda, jumlah pemboleh ubah bebas dalam kajian ini melebihi lapan. Maka dengan kuasa .80, α = .05, saiz kesan kecil, r = .02, saiz sampel ialah 757. Maka kajian ini memerlukan jumlah sampel minimum 783 orang bagi membolehkan kajian ini mempunyai kuasa statistik.

3.3.1 Kaedah Persampelan

Batasan seperti masa, tenaga dan kewangan menyukarkan pengkaji untuk menjalankan kajian ke atas setiap individu dalam populasi (Mohd Majid, 1990). Oleh itu teknik persampelan digunakan. Sampel yang dicerap mewakili populasi (Creswell, 2005) agar inferens yang sah boleh dibuat kepada populasi dan sub populasi (Wiersma & Jurs, 2005). Kajian ini telah memilih sampel kajian menggunakan kaedah persampelan rawak kelompok pelbagai peringkat "*multi-stage cluster sampling*" Ini selaras dengan Creswell (2003, 2009), Tashakkori dan Teddlie (2003) yang menyatakan jika kajian meliputi kawasan yang luas dan wujudnya kekangan sumber tenaga dan kewangan untuk meliputinya, kaedah persampelan rawak kelompok pelbagai peringkat adalah kaedah persampelan yang sesuai digunakan. Menurut kaedah ini, kawasan tempat kajian dikelompokkan kepada kumpulan atau bahagian dan pemilihan sampel

dibuat secara rawak daripada kumpulan/bahagian tersebut. Kaedah persampelan ditunjukkan dalam Rajah 3.1. Bagi kajian ini, pada asalnya jumlah sampel yang terlibat adalah seramai 1200 orang, namun begitu setelah penyemakan borang soal selidik dibuat, hanya 998 orang sahaja yang dipilih kerana responden yang selebihnya tidak melengkapkan borang selidik dengan sempurna. Creswell (2003) mencadangkan agar memilih sampel melebihi daripada yang diperlukan kerana saiz sampel yang lebih besar dapat membantu pengkaji memperoleh data yang mencukupi sekiranya berlaku kerosakan pada borang soal selidik seperti responden tidak menjawab soal selidik dengan baik dan sebagainya. Sebanyak 4 buah sekolah di bandar dan 4 buah sekolah di luar bandar telah dilibatkan dalam kajian ini. Bilangan sampel kajian ini ialah 998 orang pelajar tingkatan 4.

Dipilih secara Rawak



Rajah 3.1. Kaedah persampelan.

3.3.2 Lokasi Kajian

Kajian ini dijalankan di 8 buah sekolah menengah kebangsaan di Semenanjung Malaysia meliputi 4 buah sekolah luar bandar dan 4 buah sekolah bandar yang telah dipilih melalui persampelan rawak berkelompok pelbagai peringkat. Negeri Kedah telah dipilih sebagai lokasi yang mewakili zon utara, negeri Selangor mewakili zon tengah, negeri Melaka mewakili zon selatan dan negeri Kelantan mewakili zon timur. Sekolah-sekolah yang dipilih telah dikelompokkan kepada sekolah di bandar dan sekolah di luar bandar. Berdasarkan senarai yang telah ditetapkan oleh KPM, seramai 481 orang murid dari sekolah di bandar dan 517 orang murid dari sekolah di luar bandar telah dipilih menjadikan jumlah kesemua seramai 998 orang.

3.4 Instrumen Kajian

Maklumat berkaitan instrumen kajian merupakan satu komponen yang penting dalam merancang kaedah bagi tujuan mengumpul data (Creswell, 2005). Bagi tujuan kajian ini, satu set soal selidik (Lampiran 3) telah dibentuk bagi menjawab persoalan kajian. Bahagian A soal selidik bertanyakan maklumat berkaitan demografi seperti maklumat diri dan lokasi sekolah. Bahagian B pula bertanyakan maklumat berkaitan pemboleh ubah kajian meliputi skala kecerdasan emosi, skala gaya asuhan ibu bapa, skala tanggungjawab sosial, skala membuat penyesuaian, skala berkomunikasi, skala kawalan sendiri dan skala penghargaan sendiri.

3.4.1 Skala Kecerdasan Emosi

Dimensi Kecerdasan Emosi dikategorikan kepada 4 aspek iaitu i) Kesedaran sendiri, ii) Kemahiran sosial, iii) pengurusan emosi, dan iv) empati. Skala kecerdasan emosi bagi dimensi kesedaran sendiri, dimensi kemahiran sosial, dimensi pengurusan emosi dan dimensi empati diukur menggunakan Skala Kecerdasan Emosi oleh

Schutte et al. (1998), Menurut Schutte et al. (1998), tahap kebolehpercayaan skala ini adalah tinggi iaitu .99.

Bagi setiap item, responden diminta menyatakan tahap persetujuan berdasarkan skala Likert lima mata seperti berikut: (1) Sangat tidak setuju, (2) Tidak bersetuju, (3) Tidak Pasti, (4) Bersetuju, dan (5) Sangat Bersetuju. Bagi item yang negatif, skor akan diterbalikkan. Cara permarkatan ialah dengan menjumlahkan skor dengan nilai skor di antara 33 ke 165 markat. Terdapat 3 item-item negatif bagi skala Kecerdasan Emosi Schutte ini iaitu item no 5, 28 dan 33 di mana item no 5 berada dalam dimensi kemahiran sosial, item 28 berada dalam dimensi kesedaran sendiri dan item 33 berada dalam dimensi kemahiran sosial.

Jadual 3.1: Dimensi Kecerdasan Emosi dan Nombor Item Dalam Alat Ukur

Dimensi	Contoh Pernyataan	No item Skala Menilai Emosi oleh Schutte et al. (1998)
Kesedaran Kendiri	Saya sering menjangkakan perkara yang baik akan berlaku	6, 7, 10, 14, 17, 20, 22, 25, dan 28
Kemahiran Sosial	Saya suka berkongsi emosi saya dengan orang lain	4, 5, 11, 16, 23, 32, dan 33.
Pengurusan Emosi	Saya sedar akan perasaan saya ketika saya mengalaminya	1, 2, 3, 8, 9, 12, 19, 21, 27, 31.
Empati	Saya dapat membantu dan mengembirakan orang lain	13, 15, 18, 24, 26, 29, 30

3.4.2 Skala Gaya Asuhan Ibu Bapa

Gaya asuhan ibu bapa Baumrind (1966), dikategorikan kepada tiga iaitu Autoritarian, Autoritatif dan Permisif. Dalam kajian ini pengkaji menggunakan skala gaya asuhan Model Baumrind (1991), untuk mengenal pasti jenis gaya asuhan ibu bapa yang diamalkan oleh ibu bapa remaja yang dikaji. Responden diminta menjawab sebanyak 30 soalan yang merangkumi tiga jenis gaya asuhan (authoritarian, autoritatif

dan permisif) yang menggambarkan bagaimana gaya asuhan ibu bapa masing-masing. Setiap jenis mengandungi 10 soalan khusus yang memberi gambaran jenis gaya asuhan tersebut. Alat ini menggunakan skala Likert lima mata seperti berikut: (1) Sangat tidak setuju, (2) Tidak bersetuju, (3) Tidak Pasti, (4) Bersetuju, dan (5) Sangat Bersetuju. Menurut Baumrind, nilai kebolehpercayaan alat ukur ini ialah .87 bagi Autoritarian, .76 bagi Permisif dan .81 bagi Autoritatif. Skor pada setiap julat adalah 10 hingga 50. Gaya asuhan ibu bapa dikira dengan mudah dengan menambah skor yang diperoleh individu dalam setiap jenis gaya asuhan sama ada authoritarian, autoritatif atau permisif. Skor yang tertinggi menentukan jenis gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa.

Jadual 3.2: Skala Gaya Asuhan Ibu bapa dan Nombor Item dalam Alat Ukur

Gaya Asuhan	Contoh Pernyataan	No Item
Autoritarian	Semasa saya sedang membesar, ibu / bapa tidak menggalakkan saya menyoal apa-apa keputusan yang mereka telah buat.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Permisif	Semasa saya sedang membesar, ibu / bapa saya jarang memberi jangkaan dan panduan cara-cara untuk bertingkah laku.	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Autoritatif	Semasa saya sedang membesar, ibu / bapa saya membenarkan saya mempunyai pandangan sendiri ke atas hal-hal keluarga dan biasanya ibu / bapa membenarkan saya membuat keputusan sendiri atas apa yang hendak saya lakukan.	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30

3.4.3 Skala Kemahiran Intrapersonal Dan Kemahiran Interpersonal

Dalam kajian ini, kemahiran intrapersonal yang dipilih adalah kawalan sendiri dan penghargaan sendiri. Kemahiran interpersonal pula adalah tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan berkomunikasi. Bagi mengukur kemahiran remaja hasil asuhan ibu bapa seperti kawalan sendiri, tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi, pengkaji telah menggunakan soal selidik intrapersonal dan

interpersonal yang diadaptasi daripada inventori Kecerdasan Emosi Tapia (2001) manakala penghargaan sendiri diukur menggunakan alat ukur Skala Penghargaan sendiri Rosenberg (1979). Alat ukur kemahiran intra dan interpersonal ini mengandungi 41 item. Penerangan lanjut mengenai keempat-empat pemboleh ubah ini adalah seperti berikut:

Skala Tanggungjawab Sosial (Kemahiran Interpersonal)

Skala tanggungjawab sosial mengandungi 12 item, digunakan untuk menganalisis kebolehan remaja dalam tanggungjawab sosial berdasarkan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritatif, permisif dan autoritarian.

Skala Kemahiran Membuat Penyesuaian (Kemahiran Interpersonal)

Skala kemahiran membuat penyesuaian mengandungi 10 item, digunakan untuk menganalisis kebolehan remaja dalam membuat penyesuaian.

Skala Kemahiran Berkomunikasi (Kemahiran Interpersonal)

Skala kemahiran berkomunikasi mengandungi 9 item dan telah digunakan untuk menganalisis kemahiran remaja dalam berinteraksi secara berkesan.

Skala Kemahiran Kawalan Kendiri (Kemahiran Intrapersonal)

Skala kawalan sendiri mengandungi 9 item, digunakan untuk menganalisis kemahiran remaja dalam mengawal sendiri.

Item-item yang mewakili setiap pemboleh ubah ditunjukkan dalam Jadual 3.3. Bagi setiap item, responden diminta menyatakan tahap persetujuan berdasarkan skala Likert lima mata seperti berikut: (1) Sangat Tidak Setuju, (2) Tidak Bersetuju, (3)

Tidak Pasti, (4) Bersetuju, dan (5) Sangat Bersetuju. Bagi item yang negatif, skor akan diterbalikkan.

Cara permarkahan ialah dengan menjumlahkan skor dengan nilai skor di antara 41 ke 205, di mana bagi skor kemahiran tanggungjawab sosial, 12-60, kemahiran membuat penyesuaian, 10-50, kemahiran berkomunikasi, 9-45 dan kemahiran kawalan sendiri, 10- 50.

Jadual 3.3: Kemahiran Intrapersonal dan Interpersonal dan Nombor Item dalam Alat Ukur Skala Tanggungjawab Sosial, Membuat Penyesuaian, Komunikasi dan Kawalan Kendiri.

Kemahiran Personal (Intra dan Inter)	Contoh Pernyataan	No item
Kemahiran Interpersonal Tanggungjawab Sosial (12 item)	Saya berasa tidak selesa apabila melihat orang awam yang menderita	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 15, 20, 26, 35.
Kemahiran Interpersonal Membuat Penyesuaian (10 item)	Saya bersikap terbuka, positif, dan dapat menunjukkan kemesraan terhadap orang lain	13, 21, 22, 23, 29, 36, 37, 38, 39, 40.
Kemahiran Interpersonal Berkomunikasi (9 item)	Saya dapat memberi tumpuan, mendengar, memahami, dan menginterpretasi apa yang dikatakan oleh orang lain.	8, 9, 10, 27, 28, 30, 31, 32, 33.
Kemahiran Intrapersonal Kawalan Kendiri (10 item)	Saya boleh meneruskan kerja yang sepatutnya saya lakukan walaupun dalam keadaan sedih, bimbang dan tertekan.	12, 14, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 34, 41.

3.4.4 Skala Penghargaan Kendiri

Pengkaji juga menggunakan Skala penghargaan sendiri yang dibina oleh Rosenberg (1979). Skala ini digunakan untuk mengukur penghargaan sendiri remaja kesan asuhan ibu bapa yang berbeza berdasarkan jenis autoritatif, permisif dan

autoritarian. Alat ukur ini mengandungi 10 item yang perlu dijawab berdasarkan skala 4 mata iaitu 1 = sangat setuju, 2 = setuju, 3 = tidak setuju dan 4 = sangat tidak setuju. Nilai kebolehpercayaan alat ukur ini ialah .92. Manakala ujian kepercayaan uji dan uji kembali dalam masa dua minggu ialah korelasi .85 dan .88.

Jadual 3.4: Skala Penghargaan Kendiri

Kemahiran Intrapersonal	Contoh Pernyataan	No Item
Penghargaan sendiri	Saya merasakan yang saya mempunyai ciri-ciri kebaikan.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Sebagai kesimpulannya empat instrumen digunakan dalam kajian ini iaitu: Soal Selidik Kecerdasan Emosi (Schutte et al., 1998) untuk mengukur tahap kecerdasan emosi; Soal selidik Gaya Asuhan ibu bapa Baumrind (1967), untuk mengukur gaya asuhan ibu bapa; Soal selidik Intrapersonal dan Interpersonal Tapia (2001) bagi mengukur kawalan sendiri, berkomunikasi, membuat penyesuaian dan tanggungjawab sosial; dan Soal Selidik Penghargaan Kendiri Rosenberg (1979) untuk mengukur kemahiran penghargaan sendiri remaja.

3.5 Prosedur Terjemahan Bahasa Alat Ukur

Oleh kerana alat ukur yang digunakan ini dibentuk di negara Barat maka penterjemahan melalui kaedah “*back translation*” digunakan untuk mengesahkan terjemahan berkaitan. Sehubungan itu, kesemua alat ukur tersebut telah dialih bahasa dengan menggunakan kaedah terjemahan dan terjemahan kembali seperti yang disarankan oleh Brislin (1986). Kaedah ini menghendaki alat ukur asal dalam Bahasa Inggeris diterjemah ke dalam Bahasa Melayu dan penterjemah lain diminta menterjemah semula alat ukur yang telah dialih bahasa dalam Bahasa Melayu ke dalam Bahasa Inggeris.

Pengkaji telah melantik sekumpulan pakar yang mahir dalam kedua-dua bahasa dan juga pakar dalam bidang kajian ini untuk menterjemah instrumen ini bagi memastikan terjemahan menepati maksud asal alat ukur dan menggunakan laras bahasa yang mudah difahami. Senarai ahli panel penterjemah bahasa dan bidang kajian ini disertakan dalam Lampiran 1. Mereka telah diminta untuk menterjemah semula dari Bahasa Melayu ke Bahasa Inggeris dan memberi ulasan tahap kesahan alat ukur. Versi terjemahan semula ini kemudiannya dibandingkan dengan versi asal. Didapati kebanyakan terjemahan semula adalah sama dengan versi asal. Bagi item yang tidak sama, sesi perbincangan dengan ahli panel dilakukan sehingga berjaya menghasilkan pernyataan yang menepati maksud asal alat ukur.

Sekumpulan panel juga telah dibentuk bagi menentukan kesahan kandungan alat ukur yang digunakan. Kumpulan ini terdiri daripada mereka yang mahir dalam bidang kajian. Berdasarkan laporan ahli panel, alat ukur yang digunakan adalah sah, pernyataan item bersesuaian dengan konteks budaya di Malaysia dan menepati tujuan kajian. Proses seterusnya ialah sesi perbincangan bersama penyelia tesis telah dilakukan bagi menyemak kembali alat ukur yang telah diterjemah dan merangka format soal selidik.

3.6 Prosedur Kajian

Langkah pertama yang diambil ialah mendapatkan keizinan dari pihak Kementerian Pelajaran Malaysia (sekarang Kementerian Pendidikan Malaysia) kerana kajian ini melibatkan murid-murid dari sekolah-sekolah tadbirannya. Setelah mendapat keizinan (Lampiran 2), pengkaji berhubung dengan pihak Jabatan Pelajaran Negeri (sekarang Jabatan Pendidikan Negeri) yang berkaitan dan memaklumkan tentang kajian ini. Pengkaji telah datang ke sekolah-sekolah yang telah dipilih dan berbincang dengan pengetua sekolah, penolong kanan akademik dan penolong kanan HEM. Pengkaji juga

telah mendapat kerjasama yang sangat baik dari kaunselor sekolah semasa melaksanakan kajian ini.

3.7 Kajian Rintis

Satu kajian rintis telah dilaksanakan bagi tujuan mengenal pasti tahap kefahaman responden terhadap borang soal selidik dan menentukan tahap kesahan dan kebolehpercayaan semua alat ukur yang akan digunakan dalam kajian. Tujuan kedua bagi melaksanakan kajian rintis ini adalah untuk melihat sejauh mana alat ukur yang digunakan bersesuaian dan mengukur apa yang hendak diukur. Ini sesuai dengan cadangan Chua (2006) dan Tuckman (1999) supaya kajian rintis dilakukan ke atas subjek lain yang tidak termasuk dalam sampel kajian bagi mengelak masalah pencemaran. Kajian rintis telah dilaksanakan bagi mengenal pasti perkara-perkara berikut:

1. Mengetahui sejauh mana kesesuaian item-item dalam instrumen kajian dan responden diminta memberi pendapat mereka mengenai instrumen tersebut dalam ruang yang disediakan.
2. Mengetahui sama ada pernyataan-pernyataan dalam instrumen kajian bertepatan dan bersesuaian dengan suasana Malaysia dan sejauh mana responden memahami setiap pernyataan tersebut. Responden dibenarkan bertanya kepada pengkaji mana-mana pernyataan yang mereka tidak faham.
3. Mengetahui sama ada pernyataan-pernyataan dalam instrumen kajian bersesuaian dengan responden dan apa yang hendak dikaji.
4. Mengetahui kebolehpercayaan alat ujian.

Bagi memenuhi matlamat keempat-empat perkara di atas tercapai, pengkaji telah menjalankan kajian rintis ke atas 150 orang pelajar tingkatan 4 di sebuah sekolah di Selangor yang tidak terlibat dalam kajian sebenar. Responden kajian rintis ini terdiri daripada 60 pelajar lelaki dan 90 orang perempuan.

Semua responden telah dikumpulkan dalam dewan sekolah dan kaunselor sekolah telah memberi taklimat mengenai alat ukur yang digunakan dan memberi penerangan sekiranya ada responden yang tidak memahami pernyataan dalam soal selidik. Pengkaji mencatat semua maklum balas yang dinyatakan oleh responden untuk tujuan penambahbaikan. Maklum balas daripada responden kajian rintis digunakan untuk memurnikan item soal selidik dengan memastikan kesesuaian item serta tidak mengganggu emosi responden.

Hasil daripada maklum balas yang diberikan oleh responden dan pakar dalam bidang kaunseling dan penyelia maka beberapa perubahan dilakukan bagi memperbaiki pernyataan item-item ujian tersebut. Dalam kajian rintis ini, kebolehpercayaan telah diuji dengan menggunakan kaedah alpha Cronbach dan dilaporkan dalam Jadual 3.5. Berdasarkan nilai pekali kebolehpercayaan yang didapati, kesemua alat ukur adalah sesuai untuk digunakan.

Jadual 3.5: Nilai Kebolehpercayaan Alpha Cronbach Bagi Kajian Rintis

Alat Ukur	Pekali Kebolehpercayaan Kajian Rintis
1. Kecerdasan Emosi Schutte	
Kesedaran sendiri	.7533
Kemahiran sosial	.7425
Pengurusan emosi	.7031
Empati	.7752
2. Gaya Asuhan Ibu Bapa Baumrind	
Autoritarian	.7431
Permisif	.8013
Autoritatif	.7582
3. Kemahiran Interpersonal Tapia	
Kemahiran tanggungjawab sosial	.7856
Kemahiran membuat penyesuaian	.7314
Kemahiran berkomunikasi	.7426
Kemahiran Intrapersonal	
Kemahiran Kawalan sendiri	.7731
4. Kemahiran Intrapersonal	
Kemahiran Penghargaan sendiri	.7842
Keseluruhan item	.8518

3.8 Analisis Normaliti Data

Analisis normaliti data telah dilakukan bagi semua pemboleh ubah yang dikaji bagi memastikan taburan data bagi semua pemboleh ubah adalah normal dan sah bagi tujuan analisis statistik. Taburan normal ditentukan berdasarkan lengkung yang berbentuk loceng dan taburan plot Q-Q yang menghampiri garisan lurus. Penentuan berdasarkan kaedah skewness pula, adalah berdasarkan nilai kurtosis antara +1.0 hingga - 1.0. Adalah sangat penting untuk memastikan sesuatu data mempunyai taburan normal, contohnya, simetri dan taburan berbentuk loceng kerana kedua-dua ini memainkan peranan penting dalam statistik inferensi. Nilai yang dikira baik untuk

skewness dan *kurtosis* adalah antara -1 hingga +1 (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998). Julat ini menunjukkan taburan sesuatu data itu adalah normal.

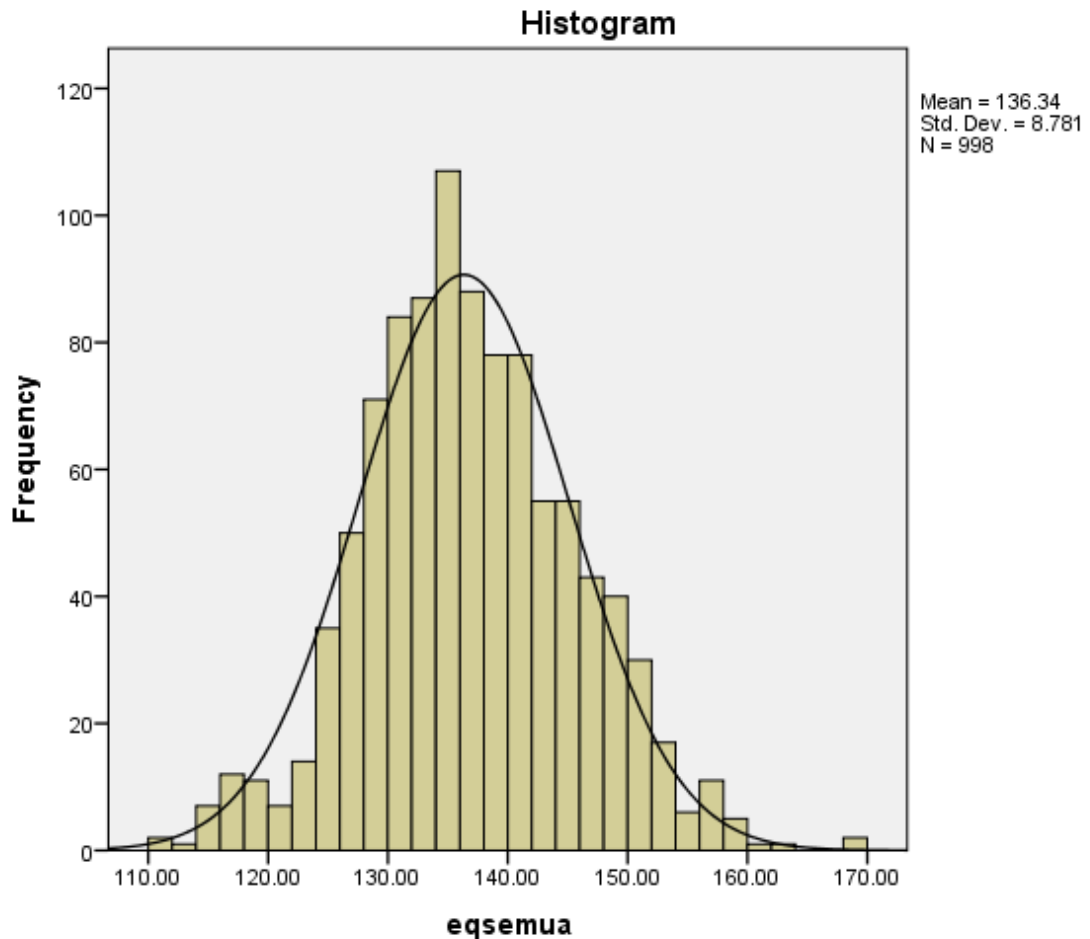
3.8.1 Analisis Normaliti Taburan Data

Jadual 3.6 menunjukkan nilai *skewness* bagi lima dimensi kecerdasan emosi adalah antara -0.21 hingga 0.19. Nilai *kurtosis* pula berada antara -1.00 hingga 0.95. Kedua-dua indikator ini menunjukkan nilai tidak kurang daripada -1 dan tidak lebih daripada +1, dan ini membuktikan data kajian ini adalah bertaburan secara normal.

Jadual 3.6: Nilai Skewness dan Kurtosis Data

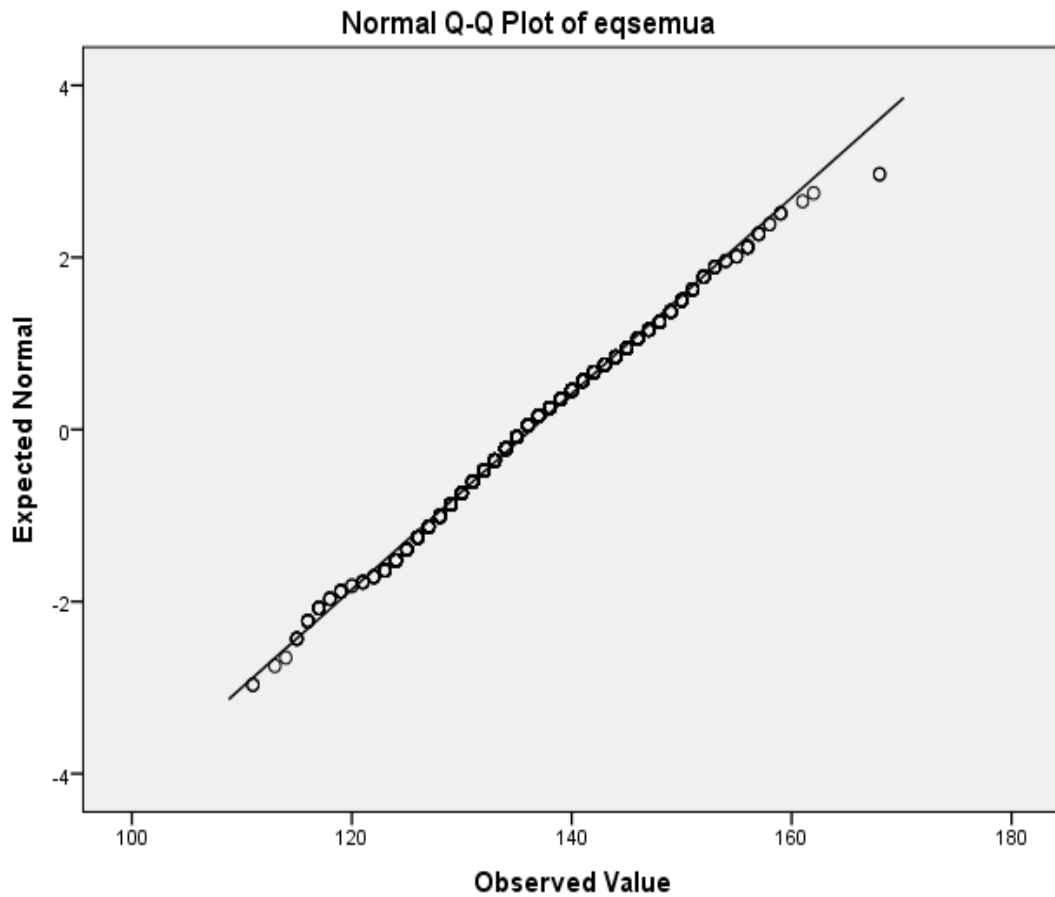
Dimensi KE	Min	Sisihan Piawai	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Pengurusan emosi	4.17	0.45	0.19	- 0.27
Kesedaran sendiri	4.30	0.42	-0.21	-0.43
Kemahiran sosial	4.12	0.48	0.07	-0.55
Empati	4.04	0.52	0.07	-0.55

N = 998



Rajah 3.2 : Histogram data kajian.

Histogram dan keluk normal pada Rajah 3.2 menggambarkan data kajian adalah normal. Berdasarkan analisis normaliti data, pemboleh ubah kecerdasan emosi menunjukkan taburan yang normal dengan min = 136.34 dan sisihan piawai = 8.781. Daripada segi skewness, analisis kurtosis menunjukkan 0.15. Taburan data adalah normal berdasarkan graf histogram dan plot Q-Q seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 3.2 dan 3.3 (dalam Lampiran 5).



Rajah 3.3: Graf Plot Q-Q.

3.8.2 Pemboleh ubah Kecerdasan Emosi

Berdasarkan analisis normaliti data, pemboleh ubah kecerdasan emosi menunjukkan taburan yang normal dengan min = 136.34 dan sisihan piawai = 8.88. Daripada segi skewness, analisis kurtosis menunjukkan 0.15. Taburan data adalah normal berdasarkan graf histogram dan plot Q-Q seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 3.2 dan 3.3 (dalam lampiran 5).

3.8.3 Pemboleh ubah Empati

Pemboleh ubah empati didapati menunjukkan taburan yang normal dengan nilai skewness = .029. Rajah 3.14 dan 3.15 seperti Lampiran 5 mengandungi graf

histrogram dan graf plot Q-Q yang menunjukkan taburan data adalah normal dengan nilai min 21.87 dan sisihan piawai 1.97.

3.8.4 Pemboleh ubah Kemahiran Sosial

Pemboleh ubah kemahiran sosial didapati menunjukkan taburan yang normal dengan nilai skewness = .029 Rajah 3.16 dan 3.17 seperti Lampiran 5 mempersembahkan graf histogram dan graf plot Q-Q yang menunjukkan taburan data adalah normal dengan nilai min 21.87 dan sisihan piawai 1.97.

3.8.5 Pemboleh ubah Pengurusan Emosi

Pemboleh ubah pengurusan emosi didapati menunjukkan taburan yang normal dengan nilai skewness = .203 Rajah 3.18 dan 3.19 seperti Lampiran 5 menunjukkan graf histogram dan graf plot Q-Q yang menunjukkan taburan data adalah normal dengan nilai min 26.86 dan sisihan piawai 2.62.

3.8.5 Pemboleh ubah Kesedaran Kendiri

Pemboleh ubah kesedaran sendiri didapati menunjukkan taburan yang normal dengan nilai skewness = -.222. Rajah 3.20 dan 3.21 seperti Lampiran 5 menunjukkan graf histogram dan graf plot Q-Q yang menunjukkan taburan data adalah normal dengan nilai min 23.51 dan sisihan piawai 1.89.

3.8.7 Pemboleh ubah Intrapersonal dan Interpersonal

1. Pemboleh ubah Tanggungjawab Sosial

Pemboleh ubah kemahiran tanggungjawab sosial didapati menunjukkan taburan yang normal dengan nilai skewness = -.200. Rajah 3.4 dan 3.5 seperti yang ditunjukkan dalam Lampiran 5 graf histogram dan graf plot

Q-Q yang menunjukkan taburan data adalah normal dengan nilai min 30.71 dan sisihan piawai 2.16.

2. Pemboleh ubah Kemahiran Berkomunikasi

Pemboleh ubah komunikasi didapati menunjukkan taburan yang normal dengan nilai skewness = .216. Rajah 3.6 dan 3.7 seperti Lampiran 5 menunjukkan graf histogram dan graf plot Q-Q yang menunjukkan taburan data adalah normal dengan nilai min 20.12 dan sisihan piawai 1.80.

3. Pemboleh ubah Kemahiran Membuat Penyesuaian

Pemboleh ubah kemahiran membuat penyesuaian didapati menunjukkan taburan yang normal dengan nilai skewness = .484. Rajah 3.8 dan 3.9 seperti Lampiran 5 mempamerkan graf histogram dan graf plot Q-Q yang menunjukkan taburan data adalah normal dengan nilai min 23.02 dan sisihan piawai 3.77.

4. Pemboleh ubah Kemahiran Kawalan Kendiri

Pemboleh ubah kemahiran kawalan kendiri didapati menunjukkan taburan yang normal dengan nilai skewness = .242. Rajah 3.12 dan 3.13 seperti Lampiran 5 menunjukkan graf histogram dan graf plot Q-Q yang menunjukkan taburan data adalah normal dengan nilai min 28.44 dan sisihan piawai 2.97.

5. Pemboleh ubah Kemahiran Penghargaan Kendiri

Pemboleh ubah kemahiran penghargaan kendiri didapati menunjukkan taburan yang normal dengan nilai skewness = .094. Rajah 3.10 dan 3.11 seperti Lampiran 5 menunjukkan graf histogram dan graf plot Q-Q yang menunjukkan taburan data adalah normal dengan nilai min 21.84 dan sisihan piawai 2.39.

3.9 Prosedur Pengumpulan data

Setelah mendapat kebenaran daripada Kementerian Pelajaran Malaysia (sekarang Kementerian Pendidikan Malaysia), pengkaji telah datang ke sekolah-sekolah yang telah dipilih dan berbincang dengan Pengetua Sekolah, Penolong Kanan Akademik dan Penolong Kanan HEM. Pengkaji juga telah mendapat kerjasama yang sangat baik daripada pentadbir dan kaunselor sekolah semasa melaksanakan kajian ini. Dengan bantuan kaunselor sekolah, semua responden telah dikumpulkan dalam dewan sekolah dan diberi taklimat ringkas mengenai soal selidik. Responden juga telah diberitahu bahawa tiada jawapan yang diberikan adalah salah dan jawapan responden dianggap rahsia kerana identiti responden tidak dinyatakan.

3.10 Analisis Data

Analisis data dibuat menggunakan program SPSS versi 17.0 *for Windows* (*Statistical Package for the Sosial Sciences*). Penganalisan data dibuat menggunakan analisis deskriptif dan analisis inferensi. Menurut Chua (2006), analisis deskriptif digunakan untuk menghuraikan ciri pemboleh ubah dengan menggunakan petunjuk seperti min, sisihan piawai, peratusan dan taburan normal. Sementara analisis inferensi digunakan untuk membuat generalisasi keputusan kajian yang diperoleh daripada sampel kajian kepada populasi kajian. Oleh itu statistik deskriptif dan statistik inferensi yang digunakan adalah selaras dengan soalan kajian, hipotesis dan skala pengukuran seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 3.7.

Jadual 3.7: Skala Pengukuran Pemboleh ubah

Pemboleh ubah	Skala
Kecerdasan emosi	Sela
Jantina	Nominal
Lokasi sekolah	Nominal
Autoritatif	Nominal
Permisif	Nominal
Autoritarian	Nominal
Tanggungjawab sosial	Sela
Membuat penyesuaian	Sela
Komunikasi	Sela
Kawalan sendiri	Sela
Penghargaan sendiri	Sela

Data analisis berdasarkan soalan kajian melibatkan statistik deskriptif dan inferensi menggunakan perisian *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versi 17.0. Analisa inferensi diuji bagi mendapatkan kesignifikanan secara statistik. Pengujian signifikan dilakukan bagi mengelakkan daripada membuat ralat jenis 1 iaitu menolak hipotesis nul yang benar dengan menentukan alpha (α) dan mengelakkan daripada melakukan ralat jenis 11 iaitu menerima hipotesis nul yang salah dengan menentukan kuasa β . Bagi mengelakkan kedua-dua ralat ini, pengkaji mengambil kira kriteria berasaskan pandangan Cohen dan Cohen (1983) dengan memilih nilai $\alpha = .05$ manakala β ditentukan pada .08 di dalam semua pengujian hipotesis. Rumusan cara analisis data seperti dalam Jadual 3.8. dan pengujian hipotesis terdapat dalam Jadual 3.9.

Jadual 3.8: Rumusan Cara Analisis Data

Soalan Kajian	Alat Statistik
1. Apakah tahap kecerdasan emosi remaja?	Min dan sisihan piawai
1.1 Adakah terdapat perbezaan tahap kecerdasan emosi berdasarkan jantina	Ujian <i>t</i>
1.2 Adakah terdapat perbezaan tahap kecerdasan emosi berdasarkan lokasi sekolah?	Ujian <i>t</i>
2. Apakah jenis gaya asuhan ibu bapa remaja secara keseluruhan?	Min
2.1 Apakah gaya asuhan ibu bapa berdasarkan jantina?	Min
2.2 Apakah gaya asuhan ibu bapa berdasarkan lokasi sekolah?	Min
2.3 Adakah terdapat hubungan antara kesan gaya asuhan ibu bapa dengan kemahiran intrapersonal dan interpersonal remaja?	Ujian korelasi Pearson
3. Adakah terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa?	Ujian korelasi Pearson
4. Apakah pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi remaja?	Regresi Pelbagai (<i>Stepwise</i>)

Jadual 3.9: Pengujian Hipotesis

Hipotesis	Statik
Ho1: Tiada perbezaan yang signifikan dalam kecerdasan emosi antara remaja lelaki dan remaja perempuan.	Ujian <i>t</i>
Ho2 : Tiada perbezaan yang signifikan dalam kecerdasan emosi remaja antara sekolah di bandar dan sekolah di luar bandar.	Ujian <i>t</i>
Ho3: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritarian dengan kemahiran penghargaan sendiri dan kawalan sendiri remaja.	Ujian korelasi Pearson
Ho4: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritatif dengan kemahiran penghargaan sendiri dan kawalan sendiri remaja.	Ujian korelasi Pearson
Ho5: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis permisif dengan kemahiran penghargaan sendiri dan kawalan sendiri remaja	Ujian korelasi Pearson
Ho6: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritarian dengan kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi remaja.	Ujian korelasi Pearson
Ho7: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritatif dengan kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi remaja.	Ujian korelasi Pearson
Ho8: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis permisif dengan kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi remaja.	Ujian korelasi Pearson
Ho9: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesedaran sendiri remaja dengan gaya asuhan autoritarian.	Ujian korelasi Pearson
Ho10: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran sosial remaja dengan gaya asuhan autoritarian.	Ujian korelasi Pearson
Ho11: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pengurusan emosi remaja dengan gaya asuhan autoritarian.	Ujian korelasi Pearson
Ho12: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara empati remaja dengan gaya asuhan autoritarian.	Ujian korelasi Pearson
Ho13: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesedaran sendiri remaja dengan gaya asuhan autoritatif.	Ujian korelasi Pearson

Ho14: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran sosial remaja dengan gaya asuhan autoritatif.	Ujian korelasi Pearson
Ho15: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pengurusan emosi remaja dengan gaya asuhan autoritatif.	Ujian korelasi Pearson
Ho16: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara empati remaja dengan gaya asuhan autoritatif.	Ujian korelasi Pearson
Ho17: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesedaran sendiri remaja sekolah dengan gaya asuhan permisif.	Ujian korelasi Pearson
Ho18: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran sosial remaja dengan gaya asuhan permisif.	Ujian korelasi Pearson
Ho19: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pengurusan emosi remaja dengan gaya asuhan permisif.	Ujian korelasi Pearson
Ho20: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara empati remaja dengan gaya asuhan permisif.	Ujian korelasi Pearson

3.11 Rumusan

Bab ini menjelaskan secara terperinci tentang kaedah kajian. Antara yang dijelaskan ialah reka bentuk kajian, sampel kajian, kaedah persampelan kajian, instrumen kajian, tatacara pemerolehan data serta tatacara penganalisan data, kesahan dan kebolehpercayaan data. Seterusnya persoalan kajian telah dijawab menggunakan kaedah statistik deskriptif dan inferensi. Statistik seperti inferensi Ujian-*t* dan korelasi Pearson telah digunakan bagi menguji hipotesis, manakala regresi berganda digunakan bagi mengenal pasti pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi remaja.

BAB 4

KEPUTUSAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Bab ini membincangkan dapatan kajian yang meliputi aspek-aspek profail responden yang terdiri daripada jantina, lokasi sekolah dan jenis gaya asuhan ibu bapa. Perbincangan dapatan kajian ini menjawab 4 soalan kajian dan menguji 20 hipotesis kajian yang telah dinyatakan dalam bab 1.

4.2 Profail Responden (Analisis Deskriptif Demografi Populasi)

Demografi populasi menjelaskan latar belakang populasi dan hubungannya dengan pembolehubah-pembolehubah yang diukur, dinilai dan dilaporkan semasa kajian dibuat yang merangkumi jantina, lokasi sekolah dan jenis gaya asuhan ibu bapa, seperti yang terdapat dalam jadual 4.1, 4.2, 4.3.

4.2.1. Jantina

Jadual 4.1 : Taburan Responden Mengikut Jantina.

Jantina	Bil	Peratus
Lelaki	402	40.28%
Perempuan	596	59.72%
Jumlah	998	100%

4.2.2. Lokasi Sekolah

Jadual 4.2: Taburan responden mengikut lokasi sekolah.

Lokasi Sekolah	Bil	Peratus(%)
Bandar	481	48.20%
Luar Bandar	517	51.80%
Jumlah	998	100%

4.2.3. Jenis Gaya Asuhan Ibu Bapa

Jadual 4.3: JenisGaya Asuhan Ibu Bapa

Perkara	Kategori	N	Peratusan
Gaya Asuhan Ibu	Autoritatif	602	60.3
Bapa	Permisif	200	20.0
	Autoritarian	196	19.6

4.3 Tahap Kecerdasan Emosi

4.3.1 Tahap Kecerdasan Emosi Secara Keseluruhan

Dapatan bahagian ini adalah bertujuan menjawab persoalan kajian 1 iaitu: Apakah tahap kecerdasan emosi remaja secara keseluruhan? Dalam kajian ini dimensi kecerdasan emosi merujuk kepada 4 dimensi iaitu (a) kesedaran sendiri, (b) pengurusan emosi, (c) kemahiran social, dan (d) empati. Responden memberikan tahap persetujuan mereka terhadap pernyataan berkenaan kecerdasan emosi mereka. Terdapat 33 pernyataan yang dibahagikan di bawah empat dimensi kecerdasan emosi. Dapatan kajian yang diperoleh terdapat dalam Jadual 4.4.

Jadual 4.4: Tahap Kecerdasan Emosi Secara Keseluruhan

Kecerdasan Emosi	N	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
Kesedaran sendiri	998	4.30	0.42	Tinggi
Pengurusan emosi	998	4.17	0.45	Tinggi
Kemahiran sosial	998	4.12	0.48	Tinggi
Empati	998	4.04	0.52	Tinggi
Keseluruhan KE	998	4.15	0.47	Tinggi

Jadual 4.4 menunjukkan skor min dan sisihan piawai dalam empat dimensi kecerdasan emosi yang dikaji iaitu, dimensi kesedaran sendiri, dimensi pengurusan emosi dimensi kemahiran sosial dan dimensi empati. Tahap kecerdasan emosi ditentukan melalui pembahagian nilai min kepada tiga tahap, iaitu tahap rendah, tahap sederhana dan tahap tinggi. Nilai min tahap rendah adalah 1.00 hingga 2.33, nilai min tahap sederhana adalah 2.34 hingga 3.67 dan nilai min tahap tinggi adalah 3.68 hingga 5.0. Dimensi kesedaran sendiri (min 4.30) berada pada tahap yang tertinggi, diikuti oleh dimensi pengurusan emosi (min 4.17), dimensi kemahiran sosial (min 4.12) dan dimensi kemahiran empati (4.04). Secara keseluruhannya skor min bagi semua dimensi kecerdasan emosi iaitu dimensi kesedaran sendiri, dimensi pengurusan emosi, dimensi kemahiran sosial dan dimensi empati berada pada tahap tinggi (4.15). Pada amnya kecerdasan emosi remaja secara keseluruhan berada pada tahap tinggi.

4.3.2 Tahap Kecerdasan Emosi Mengikut Dimensi

Bahagian ini menerangkan dapatan kajian mengikut empat dimensi kecerdasan emosi yang dikaji seperti berikut:

Dimensi Kesedaran Kendiri

Bagi mengenal pasti tahap kecerdasan emosi untuk dimensi kesedaran sendiri, sebanyak 9 item telah dikemukakan dalam soal selidik. Jadual 4.5 menunjukkan min dan sisihan piawai dalam setiap item dan interpretasi nilai min. Berdasarkan hasil daripada analisis tersebut didapati persepsi responden terhadap dimensi kesedaran sendiri adalah pada tahap tinggi (min = 4.30). Nilai min paling tinggi ialah pada item no 4, 6 dan 8 (min = 4.6, sisihan piawai = .45). Nilai min paling rendah ialah pada item nombor 9 (min = 3.79).

Jadual 4.5: Tahap Kecerdasan Emosi Remaja dari Dimensi Kesedaran Kendiri

No	Item	Min	Sisihan piawai	Interpretasi
1.	Sebahagian peristiwa besar yang berlaku dalam hidup saya telah menyebabkan saya menilai kembali apa yang penting dan tidak penting	4.43	.47	Tinggi
2.	Apabila suasana fikiran dan perasaan saya berubah, saya dapat melihat kemungkinan-kemungkinan baru	4.43	.47	Tinggi
3.	Saya sering menjangkakan perkara yang baik akan berlaku	4.43	.47	Tinggi
4.	Saya mencari aktiviti-aktiviti yang boleh menggembirakan saya	4.60	.45	Tinggi
5.	Apabila saya berada di dalam suasana fikiran dan perasaan yang positif, menyelesaikan masalah adalah mudah untuk saya	4.41	.49	Tinggi
6.	Apabila saya berada di dalam suasana fikiran dan perasaan yang positif, saya akan dapat menghasilkan ide-ide baru	4.60	.45	Tinggi
7.	Saya dapat mengenal pasti emosi saya dengan mudah ketika saya mengalaminya	3.84	.45	Tinggi
8.	Apabila saya berhadapan dengan cabaran, saya berputus asa kerana saya percaya saya akan gagal	4.60	.45	Tinggi
9.	Saya sedar akan mesej bukan lisan yang diajukan oleh orang lain	3.79	.54	Tinggi
	Nilai Keseluruhan	4.30	.47	

Dimensi Pengurusan Emosi

Bagi mengenal pasti tahap kecerdasan emosi dalam dimensi pengurusan emosi, sebanyak 10 item telah dikemukakan dalam soal selidik. Data daripada bahagian ini dianalisis dengan menggunakan nilai min dan sisihan piawai. Jadual 4.6 menunjukkan min dan sisihan piawai setiap item dalam dimensi pengurusan emosi dan interpretasi nilai min. Berdasarkan hasil daripada analisis tersebut didapati persepsi responden terhadap dimensi pengurusan emosi adalah pada tahap yang tinggi (min = 4.17). Nilai min paling tinggi ialah bagi item nombor 10 (min = 4.72, sisihan piawai = .46). Nilai min paling rendah adalah untuk item nombor 8 (min = 3.79, sisihan piawai = .54).

Jadual 4.6: Tahap Kecerdasan Emosi Remaja dari Dimensi Pengurusan Emosi

No	Item	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
1.	Saya tahu bila untuk menyuarakan mengenai masalah peribadi saya kepada orang lain	4.43	.50	Tinggi
2.	Apabila saya berhadapan dengan halangan, saya mengingati kembali waktu silam di mana saya menghadapi halangan yang serupa dan berjaya menghadapinya	4.43	.50	Tinggi
3.	Saya menjangkakan yang saya akan berjaya dalam kebanyakan perkara yang saya cuba	4.60	.49	Tinggi
4.	Emosi adalah salah satu perkara yang menjadikan hidup saya ini bermakna	4.41	.51	Tinggi
5.	Saya sedar akan perasaan saya ketika saya mengalaminya	4.60	.45	Tinggi
6.	Apabila saya mengalami emosi positif, saya tahu bagaimana untuk melanjutkan jangka masanya	4.22	.52	Tinggi
7.	Saya tahu mengapa emosi saya berubah	4.60	.45	Tinggi
8.	Saya dapat mengawal emosi saya	3.79	.54	Tinggi
9.	Apabila saya merasakan ada perubahan emosi, saya cenderung untuk menghasilkan ide-ide baru	4.66	.46	Tinggi
10.	Saya gunakan suasana fikiran dan perasaan yang baik dalam membantu diri sendiri menghadapi halangan	4.72	.45	Tinggi
	Min Keseluruhan	4.17	.49	Tinggi

Dimensi Kemahiran Sosial

Bagi mengenal pasti tahap kecerdasan emosi bagi dimensi kemahiran sosial, sebanyak 7 item telah dikemukakan dalam soal selidik. Jadual 4.7 menunjukkan min dan sisihan piawai kecerdasan emosi bagi dimensi kemahiran sosial serta interpretasi nilai min. Berdasarkan hasil daripada analisis tersebut didapati persepsi responden terhadap dimensi kemahiran sosial adalah pada tahap sederhana (min = 4.12). Nilai min paling tinggi ialah pada item nombor 5 (min = 4.60, sisihan piawai = .43). Nilai min paling rendah ialah pada item nombor 4 (min = 3.79, sisihan piawai = .50).

Jadual 4.7: Tahap Kecerdasan Emosi Remaja dari Dimensi Kemahiran Sosial

No	Item	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
1.	Orang lain mendapati mudah untuk menyuarakan masalah mereka kepada saya	4.30	.46	Tinggi
2.	Saya dapati sukar untuk memahami mesej bukan lisan daripada orang lain	3.84	.51	Tinggi
3.	Saya suka berkongsi emosi saya dengan orang lain	4.30	.45	Tinggi
4.	Saya dapat menyesuaikan diri dengan cara yang boleh diterima oleh orang lain	3.79	.50	Tinggi
5.	Saya memotivasikan diri dengan membayangkan hasil yang baik daripada tugas yang saya laksanakan	4.60	.43	Tinggi
6.	Saya boleh mengetahui perasaan orang lain dengan cara mendengar nada suara mereka	4.22	.47	Tinggi
7.	Sukar bagi saya memahami mengapa orang berperasaan seperti yang mereka rasai	3.84	.51	Tinggi
	Min Keseluruhan	4.12	.49	Tinggi

Dimensi Empati

Bagi mengenal pasti tahap kecerdasan emosi remaja bagi dimensi empati, sebanyak 7 item telah dikemukakan dalam borang soal selidik. Data daripada bahagian

ini dianalisis dengan menggunakan nilai min dan sisihan piawai. Jadual 4.8 menunjukkan min dan sisihan piawai bagi setiap item dimensi empati serta interpretasi nilai min. Berdasarkan hasil daripada analisis tersebut didapati persepsi responden terhadap dimensi empati adalah pada tahap yang tinggi (min = 4.85). Nilai min paling tinggi ialah pada item nombor 3 dan 5 (min = 4.60, sisihan piawai = .49). Nilai min paling rendah ialah pada item no 7 (min = 3.77, sisihan piawai = 0.54).

Jadual 4.8: Tahap Kecerdasan Emosi Remaja Dari Dimensi Empati

No	Item	Min	Sisihan piawai	Interpretasi
1.	Saya dapat membantu dan menggembirakan orang lain	4.20	.45	Tinggi
2.	Saya sedar akan mesej bukan lisan yang saya ajukan kepada orang lain	4.21	.51	Tinggi
3.	Dengan melihat ekspresi wajah seseorang, saya mengenal pasti emosi yang sedang dialaminya	4.60	.45	Tinggi
4.	Saya memuji orang lain apabila mereka telah melakukan sesuatu yang baik	4.22	.52	Tinggi
5.	Apabila orang lain menceritakan kepada saya tentang satu peristiwa penting dalam hidupnya, saya hampir sepenuhnya merasakan seolah-olah saya mengalaminya sendiri	4.60	.49	Tinggi
6.	Saya tahu apa perasaan yang dialami orang lain dengan hanya melihat mereka	3.79	.45	Tinggi
7.	Saya membantu orang lain supaya mereka berasa lebih baik ketika kecewa	3.77	.54	Tinggi
	Min keseluruhan	4.04	.48	Tinggi

4.3.3 Tahap Kecerdasan Emosi Mengikut Jantina dan Lokasi Sekolah

Jadual 4.9: Tahap Kecerdasan Emosi Mengikut Jantina Dan Lokasi Sekolah

Pemboleh Ubah	Kriteria	Kecerdasan Emosi (Min dan Sisihan Piawai)			
		Kesedaran Kendiri	Pengurusan Emosi	Kemahiran Sosial	Empati
Jantina	Lelaki	4.30 (0.42)	4.12 (0.48)	4.18 (0.47)	4.17 (0.45)
	Perempuan	4.32 (0.42)	4.20 (0.45)	4.20 (0.45)	4.20 (0.45)
Lokasi Sekolah	Bandar	4.33 (0.42)	4.33 (0.42)	4.13 (0.48)	4.02 (0.63)
	Luar Bandar	4.33 (0.42)	4.30 (0.42)	4.03 (0.63)	4.00 (0.65)
Keseluruhan Kecerdasan Emosi		4.30 (0.42)	4.17 (0.45)	4.12 (0.48)	4.04 (0.52)

4.4 Jenis Gaya Asuhan Ibu Bapa Remaja Secara Keseluruhan Serta Mengikut Jantina Dan Lokasi Sekolah

Bahagian ini akan menjawab soalan kajian 2 iaitu “apakah jenis gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa remaja secara keseluruhan?” Selain itu bahagian ini juga menjawab soalan 2.1 “Apakah jenis gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa mengikut jantina?” dan soalan 2.2 “Apakah jenis gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa mengikut lokasi sekolah?” Jawapan kepada soalan kajian 2.1 dan 2.2 terdapat dalam Jadual 4.10. dan 4.11:

Jenis gaya Asuhan Secara Keseluruhan

Jadual 4.10: JenisGaya Asuhan Ibu Bapa Secara Keseluruhan

Perkara	Kategori	N	Peratusan
Gaya Asuhan Ibu Bapa	Autoritatif	602	60.2
	Permisif	200	20.0
	Autoritarian	196	19.6

Berdasarkan Jadual 4.10, terdapat 3 jenis gaya asuhan ibu bapa remaja iaitu gaya autoritarian sebanyak 196 (19.6%), permisif 200 (20.00%) dan autoritatif 602 (60.2%).

Jenis Gaya Asuhan Mengikut Jantina

Jadual 4.11: Jenis Gaya asuhan Ibu Bapa Mengikut Jantina

Gaya Asuhan	Lelaki	Perempuan	Jumlah
Autoritatif	286	316	602
Autoritarian	72	124	196
Permisif	50	150	200
Jumlah	408	590	998

Jenis Gaya Asuhan Mengikut Lokasi Sekolah

Jadual 4.12: Gaya asuhan Ibu Bapa Mengikut Lokasi Sekolah

Gaya Asuhan	Bandar	Luar bandar	Jumlah
Autoritatif	257	345	602
Autoritarian	132	64	196
Permisif	92	108	200
Jumlah	481	517	998

4.5 Pengujian Hipotesis Kajian

Sebanyak 20 hipotesis kajian telah dibentuk selari dengan tujuan dan soalan kajian ini. Berikut dihuraikan hasil pengujian hipotesis kajian yang diukur pada aras kesignifikanan $p < .05$ mengikut sub topik berikut:

Dapatan bahagian ini bertujuan untuk menjawab persoalan kajian 1, 2 dan 3 dengan menguji hipotesis nol 1 hingga hipotesis nol 20.

4.5.1 Perbezaan Tahap kecerdasan emosi mengikut jantina dan Lokasi Sekolah

Bahagian ini melaporkan secara kuantitatif dapatan bagi menguji hipotesis (Ho1 dan Ho2) menggunakan ujian-*t* yang bertujuan untuk mengetahui sama ada terdapat perbezaan yang signifikan antara remaja lelaki dan perempuan yang dikaji.

Ho1 : Tiada perbezaan yang signifikan dalam kecerdasan emosi antara remaja lelaki dan remaja perempuan.

Jadual 4.13: Ujian *t* Tahap Kecerdasan Emosi Mengikut Jantina

Dimensi KE	Jantina	Min	Sisihan piawai	<i>t</i>	<i>p</i>
Kesedaran Kendiri	Lelaki(L)	23.49	1.87	0.671	.50
	Perempuan (P)	23.57	1.76		
Kemahiran Sosial	L	21.83	1.87	0.997	.32
	P	21.96	1.86		
Pengurusan Emosi	L	26.79	2.68	0.437	.06
	P	26.87	2.57		
Empati	L	21.83	1.87	1.070	.29
	P	21.97	1.85		

Aras signifikan .05

Berdasarkan Jadual 4.13 dapatan menunjukkan semua dimensi kecerdasan emosi tidak berbeza secara signifikan antara lelaki dan perempuan, kesedaran sendiri ($t = 0.671, p > .05$), kemahiran sosial ($t = 0.997, p > .05$), pengurusan emosi ($t = 0.437, p > .05$), dan empati ($t = 1.070, p > .05$). Oleh itu hipotesis nol yang menyatakan tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kecerdasan emosi antara remaja lelaki dan perempuan diterima.

Ho 2 : Tiada perbezaan yang signifikan dalam kecerdasan emosi remaja antara sekolah di bandar dan sekolah di luar bandar.

Jadual 4.14: Ujian-*t* Tahap Kecerdasan Emosi Mengikut Lokasi Sekolah

Dimensi KE	Lokasi Sekolah	Min	Sisihan piawai	<i>t</i>	<i>p</i>
Kesedaran Kendiri	Bandar(B)	23.57	1.75	0.581	.56
	L/bandar (l/b)	23.50	1.86		
Kemahiran Sosial	B	21.89	1.89	0.111	.91
	L/B	21.91	1.85		
Pengurusan Emosi	B	26.85	2.59	0.206	.84
	L/B	26.82	2.64		
Empati	B	21.91	1.87	0.204	.98
	L/B	21.91	1.85		

Aras signifikan .05

Berdasarkan Jadual 4.14, dapatan menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kecerdasan emosi antara remaja di bandar dan remaja di luar bandar, dari segi kesedaran sendiri ($t = 0.581, p > .05$), kemahiran sosial ($t = 0.111, p > .05$), pengurusan emosi ($t = 0.206, p > .05$) dan empati ($t = 0.024, p > .05$). Oleh itu, hipotesis nol yang menyatakan tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kecerdasan emosi antara sekolah di bandar dan di luar bandar diterima.

4.5.2 Hubungan Antara kesan Gaya Asuhan Ibu Bapa Dan Kemahiran Intrapersonal PenghargaanKendiri Dan Kawalan Kendiri

Bahagian ini melaporkan secara kuantitatif dapatan bagi menguji hipotesis (Ho3, Ho4 dan Ho5) menggunakan ujian korelasi Pearson yang bertujuan untuk melihat sama ada wujud hubungan antara gaya asuhan autoritarian, autoritatif dan permisif dengan penghargaan sendiri dan kawalan sendiri remaja. Tiga hipotesis telah dibentuk iaitu:

Ho3: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritarian dengan kemahiran penghargaan sendiri dan kawalan sendiri remaja.

Ho4: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritatif dengan kemahiran penghargaan sendiri dan kawalan sendiri remaja.

Ho5: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis permisif dengan kemahiran penghargaan sendiri dan kawalan sendiri remaja.

Jadual 4.15: Korelasi Antara Gaya Asuhan Ibu Bapa Autoritarian, Autoritatif dan Permisif Dengan Kemahiran Intrapersonal

Gaya Asuhan	Kem. Intrapersonal	<i>r</i>	<i>p</i>
Autoritarian	Penghargaan sendiri	.551	.00**
	Kawalan sendiri	.525	.00**
Autoritatif	Penghargaan sendiri	.876	.00**
	Kawalan sendiri	.785	.00**
Permisif	Penghargaan sendiri	.325	.00**
	Kawalan sendiri	.321	.00**

Aras signifikan .05

Berdasarkan Jadual 4.15, dapatan menunjukkan terdapat hubungan signifikan yang positif antara gaya asuhan ibu bapa dengan kemahiran intrapersonal remaja, authoritarian (penghargaan sendiri $r = .551$, $p < .05$, kawalan sendiri $r = .325$, $p < .05$) autoritatif (penghargaan sendiri $r = .876$, $p < .05$, kawalan sendiri $r = .785$, $p < .05$) dan gaya permisif (penghargaan sendiri $r = .321$, $p < .05$, kawalan sendiri $r = .125$, $p < .05$).

Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang positif antara kesan gaya asuhan ibu bapa dengan kemahiran intrapersonal remaja. Setiap gaya asuhan memberi kesan yang berbeza terhadap kemahiran intrapersonal remaja seperti berikut:

- i) Gaya asuhan autoritatif mempunyai hubungan positif yang tinggi dengan kawalan sendiri dan penghargaan sendiri remaja,

- ii) Gaya authoritarian mempunyai hubungan positif yang sederhana dengan kawalan sendiri dan penghargaan sendiri remaja,
- iii) Gaya asuhan permisif mempunyai hubungan positif yang lemah dengan kawalan sendiri dan penghargaan sendiri remaja.

Oleh yang demikian, hipotesis nol (Ho3, Ho4 dan Ho5) yang mengatakan tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan authoritarian, autoritatif dan permisif dengan kemahiran intrapersonal berjaya ditolak.

4.5.3 Hubungan Antara Kesan Gaya Asuhan Ibu bapa dan kemahiran Interpersonal tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi

Bahagian ini melaporkan secara kuantitatif dapatan bagi menguji hipotesis (Ho6, Ho7 dan Ho8) menggunakan ujian korelasi Pearson yang bertujuan untuk melihat sama ada wujud hubungan antara gaya asuhan authoritarian, autoritatif dan permisif dengan kemahiran interpersonal (tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi) remaja.

Tiga hipotesis telah dibentuk iaitu:

- Ho6: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis authoritarian dengan tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi remaja.
- Ho7: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritatif dengan tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi remaja.

Ho8: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa jenis permisif dengan tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi remaja.

Jadual 4.16: Korelasi Antara kesan Gaya Asuhan Ibu Bapa Autoritarian, Autoritatif dan Permisif denganKemahiran Interpersonal.

Gaya Asuhan	Kem. Interpersonal	<i>r</i>	<i>p</i>
Autoritarian	Kem.T/j sosial	.575	.00**
	Kem . Komunikasi	.555	.00**
	Kem.penyeseuaian	.521	.00**
Autoritatif	Kem.t/j sosial	.875	.00**
	Kem. komunikasi	.865	.00**
	Kem. penyesuaian	.835	.00**
Permisif	Kem.t/j sosial	.335	.00**
	Kem. komunikasi	.323	.00**
	Kem. penyesuaian	.310	.00**

Aras signifikan .05

Berdasarkan Jadual 4.16, terdapat hubungan signifikan yang positif antara gaya asuhan ibu bapa dengan kemahiran interpersonal (tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi). Remaja yang mendapat gaya asuhan authoritarian (tanggungjawab sosial $r = .575$, $p < .05$, komunikasi $r = .555$, $p < .05$, membuat penyesuaian $r = .521$, $p < .05$). Gaya autoritatif (tanggungjawab sosial $r = .875$, $p < .05$, komunikasi $r = .865$, $p < .05$, membuat penyesuaian $r = .835$, $p < .05$) manakala bagi gaya permisif (tanggungjawab sosial $r = .335$, $p < .05$, kemahiran komunikasi $r = .323$, $p < .05$, membuat penyesuaian $r = .310$, $p < .05$).

Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang positif antara kesan gaya asuhan ibu bapa dengan kemahiran intrapersonal remaja. Setiap gaya asuhan memberi kesan yang berbeza terhadap kemahiran intrapersonal remaja seperti berikut:

- i) Gaya asuhan autoritatif mempunyai hubungan positif yang tinggi dengan dengan kemahiran interpersonal (tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi),
- ii) Gaya autoritarian mempunyai hubungan positif yang sederhana dengan tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi)
- iii) Gaya asuhan permisif mempunyai hubungan positif yang lemah dengan tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi remaja.

Oleh yang demikian, hipotesis Ho6, Ho7 dan Ho8 yang mengatakan bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesan gaya asuhan ibu bapa dengan kemahiran interpersonal berjaya ditolak.

4.6 Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Dengan GayaAsuhan Ibu Bapa

Bahagian ini melaporkan secara kuantitatif dapatan bagi menguji hipotesis (Ho9, Ho10, Ho11 dan Ho12) menggunakan ujian korelasi Pearson yang bertujuan untuk melihat sama ada wujud hubungan antara kecerdasan emosi dengan jenis gaya asuhan ibu bapa.

Gaya Asuhan Autoritarian

Empat hipotesis telah dibentuk seperti berikut:

Ho9: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesedaran sendiri remaja dengan gaya asuhan authoritarian.

Ho10: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran sosial remaja dengan gaya asuhan authoritarian.

Ho11: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pengurusan emosi remaja dengan gaya asuhan authoritarian.

Ho12: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara empati remaja dengan gaya asuhan authoritarian.

Jadual 4.17: Korelasi Antara Kecerdasan Emosi dan Gaya Asuhan Autoritarian

Gaya Autoritarian	Dimensi KE	<i>r</i>	<i>p</i>
	Kemahiran sosial	.668	.00**
	Empati	.640	.00**
	Kesedaran sendiri	.552	.00**
	Pengurusan emosi	.532	.00**

Aras signifikan.05

Berdasarkan Jadual 4.17, didapati terdapat hubungan positif (sederhana) yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan authoritarian, kemahiran sosial ($r = .668$, $p < .05$, empati $r = .640$, $p < .05$, kesedaran sendiri $r = .552$, $p < .05$, pengurusan emosi $r = .532$, $p < .05$). Maka Ho9, Ho10, Ho11 dan Ho12 yang mengatakan tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya authoritarian berjaya ditolak.

Gaya Asuhan Autoritatif

Bagi mengenal pasti sama ada wujudnya hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan autoritatif, 4 hipotesis telah dibentuk iaitu:

Ho13: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesedaran sendiri remaja dengan gaya asuhan autoritatif.

Ho14: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran sosial remaja dengan gaya asuhan autoritatif.

Ho15: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pengurusan emosi remaja dengan gaya asuhan autoritatif.

Ho16: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara empati remaja dengan gaya asuhan autoritatif.

Jadual 4.18: Korelasi Antara Kecerdasan Emosi Dengan Gaya Asuhan Autoritatif

Gaya Autoritatif	Dimensi KE	<i>r</i>	<i>p</i>
	Empati	.878	.00**
	Kemahiran sosial	.865	.00**
	Pengurusan emosi	.767	.00**
	Kesedaran sendiri	.753	.00**

Aras signifikan .05

Berdasarkan Jadual 4.18, terdapat hubungan positif (tinggi) yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya autoritatif, (empati $r = .878$, $p < .05$, kemahiran sosial $r = .865$, $p < .05$, pengurusan emosi $r = .767$, $p < .05$, kesedaran sendiri $r = .753$, $p < .05$). Oleh yang demikian hipotesis Ho13, Ho14, Ho15 dan Ho16 yang mengatakan tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan autoritatif berjaya ditolak.

Gaya Asuhan Permisif

Bagi mengenal pasti sama ada wujudnya hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan permisif, 4 hipotesis telah dibentuk iaitu:

Ho17: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kesedaran sendiri remaja sekolah dengan gaya asuhan permisif.

Ho18: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran sosial remaja dengan gaya asuhan permisif.

Ho19: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pengurusan emosi remaja dengan gaya asuhan permisif.

Ho20: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara empati remaja dengan gaya asuhan permisif.

Jadual 4.19: Korelasi Antara Kecerdasan Emosi dengan Gaya Asuhan Permisif

Gaya Permisif	Dimensi KE	<i>r</i>	<i>p</i>
	Kemahiran sosial	.374	.00**
	Empati	.352	.00**
	Kesedaran sendiri	.254	.00**
	Pengurusan emosi	.164	.00**

Aras signifikan .05

Berdasarkan Jadual 4.19, terdapat hubungan rendah yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan permisif (kemahiran sosial $r = .374$, $p < .05$, empati $r = .352$, $p < .05$, kesedaran sendiri $r = .254$, $p < .05$, dan pengurusan emosi $r = .164$, $p < .05$). Justeru, hipotesis Ho17, Ho18, Ho19 dan Ho20 yang menyatakan tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan permisif berjaya ditolak.

4.7 Peramal Kepada Kecerdasan Emosi Remaja

Bahagian ini akan menjawab soalan kajian 4 iaitu “apakah pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi remaja?” Soalan kajian ini dibahagikan kepada 3 sub soalan iaitu:

- 4.1: Apakah pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan autoritatif?
- 4.2: Apakah pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan autoritarian?
- 4.3: Apakah pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan permisif?

Bagi menentukan apakah peramal kepada kecerdasan emosi remaja secara keseluruhan, analisis regresi pelbagai kaedah *stepwise* telah digunakan. Melalui kaedah ini, pemboleh ubah kecerdasan emosi menjadi pemboleh ubah bersandar manakala pemboleh ubah penghargaan sendiri, membuat penyesuaian, kawalan sendiri, tanggungjawab sosial dan komunikasi menjadi pemboleh ubah bebas atau peramal. Kaedah *stepwise* akan memilih peramal utama diikuti dengan pilihan peramal kedua dan seterusnya. Pemboleh ubah akan ditambah satu demi satu sehinggalah tiada lagi pemboleh ubah yang memberi sumbangan kepada persamaan ramalan.

Keputusan analisis regresi berganda demi langkah yang melibatkan lima pemboleh ubah bebas terhadap pemboleh ubah bersandar iaitu kecerdasan emosi ditunjukkan dalam Jadual 4.20. Keputusan analisis data menunjukkan bahawa secara signifikan lima pemboleh ubah peramal iaitu kemahiran penghargaan sendiri ($\beta = 0.475, p < .05$), kawalan sendiri ($\beta = 0.450, p < .05$), membuat penyesuaian ($\beta = 0.370, p < .05$), Tanggungjawab sosial ($\beta = 0.234, p < .05$) dan Komunikasi ($\beta = 0.161, p < .05$)

merupakan faktor peramal yang signifikan kepada dimensi kecerdasan emosi remaja yang mendapat gaya asuhan autoritatif.

Jadual 4.20: Pemboleh ubah Peramal Bagi Kecerdasan Emosi

Model	Peramal	B	Ralat Piawai	Beta β	Nilai t	sig	R	R^2
1	(constant)	10.754			11.999	.000	0.648	0.467
	Harga diri	.513	0.306	0.684	12.530	.000		
2	(constant)	6.785			5.683	.000	0.726	0.526
	Harga diri	.479		0.638	12.150	.000		
	Kawal diri		0.235	0.248	4.718			
3	(constant)	5.432			4.360	.000	0.742	0.551
	Harga diri	.337		0.449	5.639	.000		
	Kawal diri	.156		0.236	4.601	.000		
	Penyesuaian	.170	0.206	0.246	3.090	.000		
4	(constant)	9.103			5.961	.000	0.766	0.586
	Harga diri	.337		0.448	5.848	.000		
	Kawal diri	.160		0.243	4.907	.000		
	Penyesuaian	.301		0.438	4.799	.000		
	T/j/Sosial	.240	0.161	0.269	3.882	.000		
5	(constat)	10.944			6.812	.000	0.779	0.607
	Harga diri	.339		0.475	6.031	.000		
	Kawal diri	.327		0.450	5.287	.000		
	Penyesuaian	.209		0.370	4.959	.000		
	T/j/Sosial	.174		0.234	3.413	.000		
	Komunikasi	.158	0.134	0.161	3.082	.000		

Secara keseluruhannya kelima-lima pembolehubah peramal tersebut menyumbang sebanyak 60.7 peratus (0.607) kepada perubahan varian dalam skor dimensi kecerdasan emosi remaja ($F(4,996) = 173.70, p < .05$). Ini menunjukkan bahawa apabila skor kemahiran penghargaan sendiri bertambah sebanyak satu unit, skor kecerdasan emosiremaja akan bertambah sebanyak 0.475 unit. Begitu juga, apabila skor kawalan sendiri meningkat sebanyak satu unit, skor dimensi kecerdasan emosi akan meningkat sebanyak 0.450 unit. Seterusnya apabila skor kemahiran membuat penyesuaian bertambah sebanyak satu unit, skor dimensi kecerdasan emosi akan meningkat sebanyak 0.370 unit. Apabila skor kemahiran tanggungjawab sosial meningkat sebanyak satu

unit, skor kecerdasan emosi remaja juga meningkat sebanyak 0.234 unit. Akhir sekali, apabila skor kemahiran berkomunikasi meningkat sebanyak satu unit, skor kecerdasan emosi akan meningkat sebanyak 0.161 unit.

Regresi yang ditunjukkan adalah sederhana dan hubungan didapati signifikan. Sumbangan keseluruhan kelima-lima pembolehubah peramal yang signifikan terhadap kecerdasan emosi dapat dibentuk melalui persamaan regresi seperti berikut:

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

$$Y = 10.944 + 0.339 X_1 + 0.327X_2 + 0.209X_3 + 0.174X_4 + 0.158 X_5 + 0.134 \text{ di mana:}$$

Y = Dimensi kecerdasan emosi

X₁ = kemahiran penghargaan sendiri

X₂ = kemahiran kawalan sendiri

X₃ = kemahiran membuat penyesuaian

X₄ = kemahiran tanggungjawab sosial

X₅ = kemahiran berkomunikasi

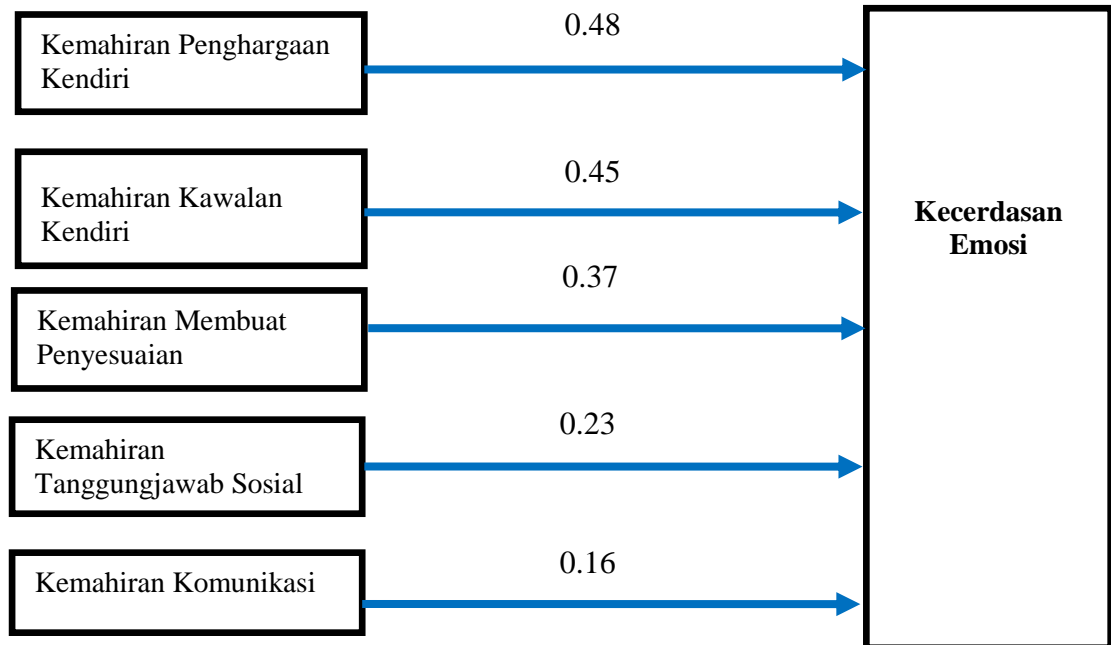
Pemalar (constant) a = 10.754 dan Ralat Piawai (Standard Error) r = .134

Rumusan dapatan bagi peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan autoritatif ialah kemahiran penghargaan sendiri, kemahiran kawalan sendiri, kemahiran membuat penyesuaian, kemahiran tanggungjawab sosial dan komunikasi. Peramal kepada kecerdasan emosi remaja yang mendapat gaya asuhan autoritatif terdapat dalam rajah 4.1

Peramal

Nilai Beta

Kecerdasan Emosi



Rajah 4.1... Pemboleh ubah peramal kepada kecerdasan Emosi remaja gaya asuhan autoritatif.

Jadual 4.21: Analisis Regresi Linear (Stepwise) bagi Gaya Asuhan Autoritarian

Model	Peramal	B	Ralat Piawai	Beta β	Nilai t	Sig	R	R ²
1	(Constant)	2.399	0.421		24.372	.000	0.594	0.353
	Harga Kendiri	0.634		0.594	23.292	.000		
2	(Constant)	2.142	0.395		17.374	.000	0.600	0.360
	Harga Kendiri	0.644		0.603	23.642	.000		
	komunikasi	0.08		0.087	3.418	.000		
3	(Constant)	2.200	0.387		17.804	.000	0.607	0.369
	Harga Kendiri	0.689		0.645	23.167	.000		
	Komunikasi	0.135		0.144	4.844	.000		
	kawalan sendiri	0.119		0.114	3.653	.000		
4	(Constant)	2.287	0.376		17.574	.000	0.609	0.371
	Harga. Kendiri	0.704		0.659	23.017	.000		
	Komunikasi	0.156		0.166	5.275	.000		
	Kawalan sendiri	0.108		0.085	2.477	.013		
	T/j/sosial	0.109		0.072	2.100	.036		

Keputusan analisis regresi berganda langkah demi langkah yang melibatkan lima pemboleh ubah bebas terhadap pemboleh ubah bersandar iaitu kecerdasan emosi ditunjukkan dalam Jadual 4.21. Keputusan analisis data menunjukkan bahawa secara signifikan empat pemboleh ubah peramal iaitu penghargaan sendiri ($\beta = 0.659, p < .05$). sendiri menyumbang sebanyak 35.3% ($r = .594$) kepada kecerdasan emosi ($F(1,996) = 230.076, p < .05$). Kombinasi kedua-dua pemboleh ubah penghargaan sendiri ($\beta = 0.603, p < .05$) serta komunikasi ($\beta = 0.087, p < .05$) menyumbang sebanyak 36% ($r = 0.600$) terhadap perubahan varian dalam skor Kecerdasan emosi ($F(2,995) = 220.475, p < .05$). Selain itu apabila pemboleh ubah kawalan sendiri ($\beta = 0.114, p < .05$) diambil kira bersama, ketiga-tiga pemboleh ubah peramal itu menyumbang sebanyak 36.9% ($r = 0.607$) kepada perubahan varian dalam skor Kecerdasan emosi ($F(3,994) = 217.126, p < .05$). Kombinasi antara

pemboleh ubah peramal penghargaan sendiri ($\beta = 0.659, p < .05$) serta komunikasi ($\beta = 0.166, p < .05$), kawalan sendiri ($\beta = 0.085, p < .05$) dan kemahiran tanggungjawab sosial ($\beta = -0.072, p < .05$) secara signifikan menyumbang sebanyak 37.1% ($r = .609$) terhadap perubahan varian dalam kecerdasan emosi remaja ($F(4,993) = 214.605, p < .05$).

Ini menunjukkan bahawa apabila skor penghargaan sendiri bertambah sebanyak satu unit, skor dimensi kecerdasan emosi akan bertambah sebanyak 0.659 unit. Begitu juga, apabila skor komunikasi meningkat sebanyak satu unit, skor dimensi kecerdasan emosi akan meningkat sebanyak 0.166 unit. Seterusnya apabila skor kawalan sendiri bertambah sebanyak satu unit, skor dimensi kecerdasan emosi akan meningkat sebanyak 0.085 unit. Akhirnya, apabila skor kemahiran tanggungjawab sosial meningkat sebanyak satu unit, skor dimensi kecerdasan emosi remaja juga meningkat sebanyak 0.072 unit.

Dapatan menunjukkan daripada lima pemboleh ubah bebas yang menjadi peramal, hanya empat pemboleh ubah bebas iaitu penghargaan sendiri, komunikasi, kawalan sendiri dan tanggungjawab sosial sahaja yang menunjukkan korelasi dan sumbangan yang signifikan ($p < .05$) iaitu sebanyak 37.1% terhadap jumlah varians kecerdasan emosi bagi kecerdasan emosi remaja. Regresi yang ditunjukkan adalah rendah. Secara amnya, sumbangan keseluruhan keempat-empat pemboleh ubah peramal yang signifikan terhadap kecerdasan emosi dapat dibentuk melalui persamaan regresi seperti berikut:

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

$$Y = 2.287 + 0.704 X_1 + 0.156X_2 + 0.108X_3 + 0.109X_4 + 0.370$$

Di mana

Y = kecerdasan emosi

X₁ = Penghargaan sendiri

X₂ = komunikasi

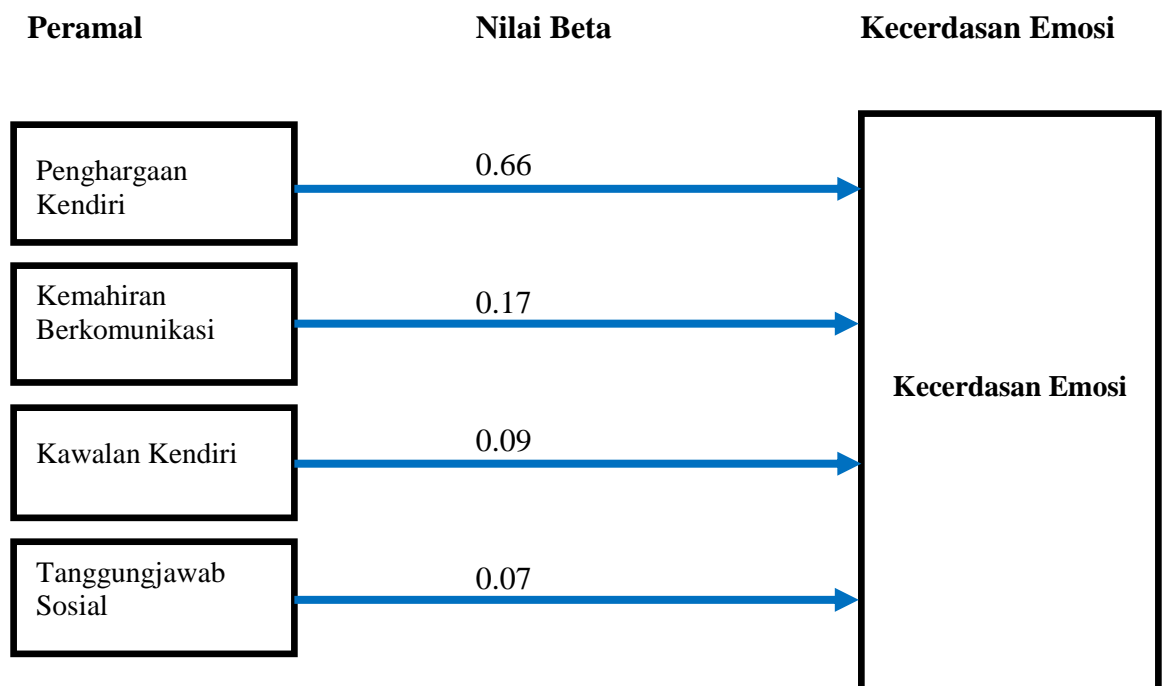
X₃ = kawalan sendiri

X₄ = kemahiran tanggungjawab sosial

Pemalar (constant) a = 2.287

Ralat Piawai (Standard Error) r = 0.370

Rumusan dapatan bagi peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan autoritarian ialah kemahiran penghargaan sendiri, kemahiran komunikasi, kemahiran kawalan sendiri, dan kemahiran tanggungjawab sosial. Peramal kepada kecerdasan emosi remaja yang mendapat gaya asuhan autoritarian terdapat dalam rajah 4.2



Rajah 4.2. Pemboleh ubah peramal kepada Kecerdasan Emosi remaja gaya asuhan autoritarian.

Jadual 4.22 Analisis Regresi Linear Berganda (*Stepwise*) Bagi Gaya Asuhan Permisif

Model	Peramal	B	Ralat Piawai	Beta β	Nilai <i>t</i>	Sig	<i>R</i>	<i>R</i> ²
1	(Constant)	2.039			29.170	.000	0.505	0.255
	Kem. t/j/sosial	0.351	0.358	0.505	18.476	.000		
2	(Constant)	1.846			24.187	.000	0.529	0.280
	Kem.t/j/sosial	0.258		0.372	10.497	.000		
	penyesuaian	0.157	0.340	0.206	5.808	.000		
3	(Constant)	2.740			12.510	.000	0.541	0.293
	Kem.t/j/soaial	0.258		0.371	10.576	.000		
	Penyesuaian	0.163		0.214	6.080	.000		
	Komunikasi	0.253	0.332	0.116	4.350	.000		
4	(Constant)	2.735	0.317		12.573	.000	0.551	0.304
	T/j/sosial	0.204		0.294	7.345	.000		
	Penyesuaian	0.111		0.146	3.745	.000		
	Komunikasi	0.269		0.123	4.638	.000		
	Kawalan kendiri	0.118	0.217	0.168	3.924	.000		

Keputusan analisis regresi langkah demi langkah melibatkan lima pemboleh ubah bebas terhadap pemboleh ubah bersandar iaitu kecerdasan emosi ditunjukkan dalam Jadual 4.22. Keputusan analisis data menunjukkan bahawa secara signifikan empat pembolehubah peramal iaitu kemahiran tanggungjawab sosial ($\beta = 0.505, p < .05$), kemahiran membuat penyesuaian ($\beta = 0.206, p < .05$), kemahiran komunikasi ($\beta = -0.116, p < .05$), dan kemahiran penghargaan sendiri ($\beta = 0.168, p < .05$) merupakan faktor peramal yang signifikan kepada dimensi kecerdasan emosi. Secara keseluruhannya keempat-empat pemboleh ubah peramal tersebut menyumbang sebanyak 30.4 peratus (0.551) kepada perubahan varian dalam skor dimensi kecerdasan emosi remaja ($F(4,996) = 173.70, p < .05$).

Ini menunjukkan bahawa apabila skor kemahiran tanggungjawab sosial bertambah sebanyak satu unit, skor kecerdasan emosi akan bertambah sebanyak 0.294 unit. Begitu juga, apabila skor membuat penyesuaian meningkat sebanyak satu unit, skor kecerdasan emosi akan meningkat sebanyak 0.146 unit. Seterusnya apabila skor

komunikasi bertambah sebanyak satu unit, skor kecerdasan emosi akan meningkat sebanyak 0.123 unit. Akhirnya, apabila skor kawalan sendiri meningkat sebanyak satu unit, skor dimensi kecerdasan emosi remaja juga meningkat sebanyak 0.168 unit.

Dapatan menunjukkan daripada lima pemboleh ubah bebas yang menjadi peramal, hanya empat pemboleh ubah bebas iaitu tanggungjawab sosial, komunikasi, membuat penyesuaian, dan kawalan sendiri sahaja yang menunjukkan korelasi dan sumbangan yang signifikan ($p < .05$) iaitu sebanyak 30.4% terhadap jumlah varians kecerdasan emosi bagi kecerdasan emosi remaja. Regresi yang ditunjukkan adalah rendah dan hubungan juga signifikan. Secara amnya, sumbangan keseluruhan keempat-empat pembolehubah peramal yang signifikan terhadap kecerdasan emosi dapat dibentuk melalui persamaan regresi seperti berikut:

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

$$Y = 2.735 + 0.204 X_1 + 0.111X_2 + 0.269X_3 + 0.118X_4 + 0.217 \text{ di mana}$$

Y = kecerdasan emosi

X₁ = kemahiran tanggungjawab sosial

X₂ = membuat penyesuaian

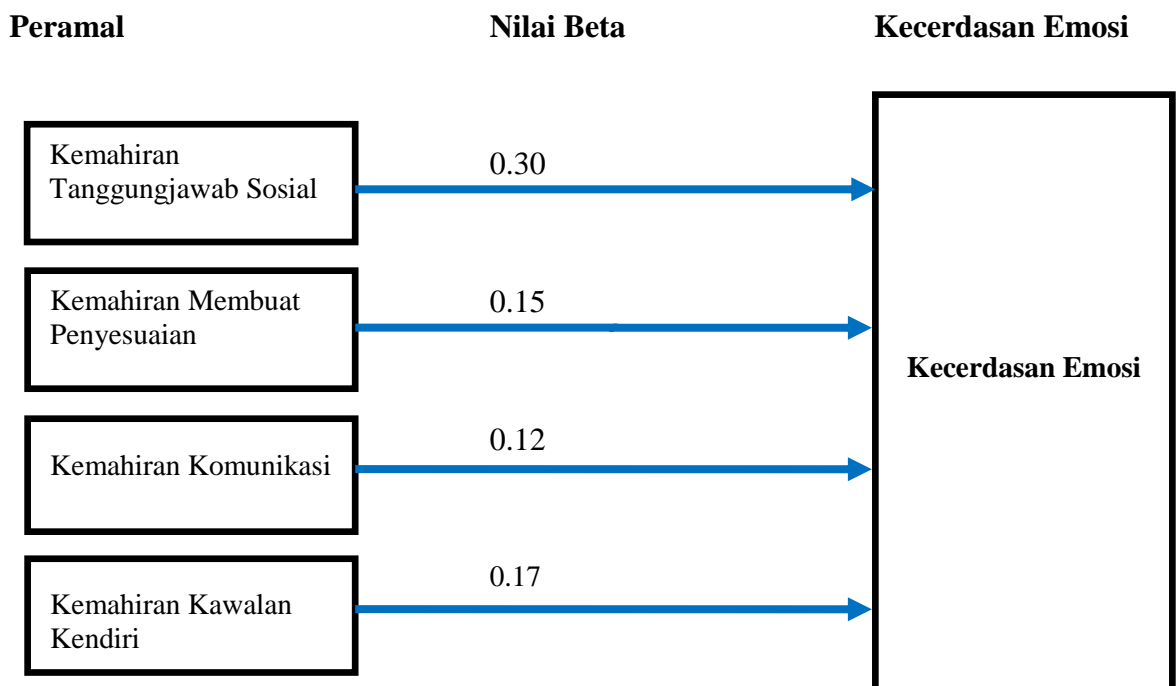
X₃ = komunikasi

X₄ = kawalan sendiri

Pemalar (constant) a = 2.735

Ralat Piawai (Standard Error) r = .217

Peramal Kepada Kecerdasan Emosi Remaja Yang Mendapat Gaya Asuhan Permisif.



Rajah 4.3. Pemboleh ubah peramal kepada Kecerdasan Emosi remaja gaya asuhan permisif.

4.8 Rumusan

Kajian ini dilaksanakan bagi menjawab empat persoalan kajian dan dua puluh hipotesis nol yang telah dibina. Seramai 998 responden yang terdiri daripada 406 remaja lelaki dan 592 remaja perempuan dari empat sekolah di bandar dan empat buah sekolah di luar Bandar telah terlibat dalam kajian ini. Persoalan kajian yang dibina mencakupi empat dimensi kecerdasan emosi remaja dan tiga jenis gaya asuhan ibu bapa.

Elemen kemahiran intrapersonal yang diambil kira dalam kajian ini terdiri daripada kawalan sendiri dan penghargaan sendiri, manakala kemahiran intrapersonal pula ialah tanggungjawab sosial, komunikasi dan membuat penyesuaian. Kelima-lima pemboleh ubah ini menjadi peramal kepada kecerdasan emosi secara berbeza mengikut gaya asuhan ibu bapa, jantina dan lokasi sekolah, di samping kesan gaya asuhan ibu

bapa dan hubungannya dengan kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal remaja. Pengujian hipotesis dilakukan dengan dengan ujian statistik ujian t dan korelasi Pearson.

BAB 5

PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN

5.1 Pengenalan

Bab ini membentangkan rumusan yang diperolehi daripada kajian yang dijalankan melalui pendekatan kuantitatif. Kajian ini menjawab empat persoalan kajian seperti berikut:

1. Apakah tahap kecerdasan emosi remaja secara keseluruhan?
 - 1.1 Adakah terdapat perbezaan tahap kecerdasan emosi antara remaja lelaki dan remaja perempuan?
 - 1.2. Adakah terdapat perbezaan tahap kecerdasan emosi antara remaja yang bersekolah di bandar dan di luar bandar?
2. Apakah jenis gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa remaja secara keseluruhan?
 - 2.1. Apakah gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa berdasarkan jantina?
 - 2.2. Apakah gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa berdasarkan lokasi sekolah?
 - 2.3 Adakah terdapat hubungan antara kesan gaya asuhan ibu bapa dan kemahiran intrapersonal dan interpersonal remaja?
3. Adakah terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan ibu bapa?
4. Apakah pemboleh ubah peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan ibu bapa?

- 4a. Apakah pemboleh ubah peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan autoritatif?
- 4b. Apakah pemboleh ubah peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan autoritarian?
- 4c. Apakah pemboleh ubah peramal kepada kecerdasan emosi mengikut gaya asuhan permisif?

5.2 Rumusan Kajian

Tujuan kajian ini adalah untuk meninjau hubungan antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja sekolah. Sebanyak empat persoalan kajian utama dan dua puluh hipotesis nol telah dibina untuk mencapai tujuan kajian ini.

Kajian ini menggunakan reka bentuk *ex-post facto* jenis korelasi yang melibatkan 998 orang remaja sekolah dari empat buah negeri di Semenanjung Malaysia iaitu Kedah, Melaka, Selangor dan Kelantan. Soal selidik digunakan sebagai instrumen kajian. Data kuantitatif yang diperoleh dianalisis menggunakan statistik deskriptif dan inferensi. Bagi tujuan ini, pakej SPSS 17.1 for Windows digunakan. Statistik deskriptif digunakan untuk menjawab soalan kajian pertama, kedua dan ketiga dalam bentuk min dan sisihan piawai. Manakala statistik inferensi seperti ujian *t* dan ujian korelasi digunakan untuk menguji hipotesis manakala regresi digunakan untuk menjawab persoalan kajian keempat yang menganalisis pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi.

5.3 Perbincangan Kajian

Dapatan kajian dibincangkan dengan mengupas setiap persoalan kajian. Perbincangan tersebut disokong dengan menggunakan dapatan kajian-kajian lepas seperti yang diketengahkan dalam Bab Dua.

5.3.1 Tahap Kecerdasan Emosi Remaja

Soalan kajian pertama ialah apakah tahap kecerdasan emosi remaja secara keseluruhan? Secara keseluruhannya, dapatan kajian menunjukkan remaja yang dikaji mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi dalam semua dimensi kecerdasan emosi. Empat dimensi kecerdasan emosi dalam kajian ini ialah dimensi kesedaran sendiri, dimensi pengurusan emosi, dimensi kemahiran sosial dan dimensi empati.

Tahap kecerdasan emosi yang tinggi mungkin kesan daripada gaya asuhan ibu bapa yang diterima oleh remaja. Kemungkinan remaja yang dikaji mendapat didikan dan belaian ibu bapa jenis autoritatif berbanding gaya asuhan autoritarian dan permisif. Kajian ini menyokong kajian Baumrind (1966) yang mendapati gaya asuhan ibu bapa berasaskan kepada empat dimensi penjagaan kanak-kanak iaitu kawalan ibu bapa, komunikasi ibu bapa, harapan yang bersesuaian dan matang terhadap anak-anak, dan belaian ibu bapa. Menurut Baumrind, keempat-empat dimensi ini berteraskan kepada tahap kebertanggungjawaban ibu bapa dan permintaan ibu bapa. Tahap kebertanggungjawaban dan permintaan ini menurut Baumrind akan menentukan gaya asuhan ibu bapa sama ada autoritarian, autoritatif atau permisif. Kajian ini juga menyokong dapatan kajian Baumrind dan Black (1967) di mana mereka mendapati ibu bapa jenis autoritatif cenderung mempunyai anak yang menunjukkan sifat berdikari yang tinggi serta mood dan kawalan sendiri yang baik.

Dapatan kajian menunjukkan dimensi kesedaran sendiri berada pada tahap yang tertinggi mengatasi dimensi kecerdasan emosi yang lain. Kajian ini selari dengan teori kecerdasan emosi yang dijadikan panduan dalam kajian ini di mana menurut Goleman, individu yang mempunyai kecerdasan emosi adalah mereka yang bertanggungjawab dalam melaksanakan tugas yang diamanahkan serta mempunyai kesedaran sendiri (Goleman, 2001).

Kesedaran sendiri merujuk kepada kebolehan kognitif dalam menilai dengan tepat emosi, perasaan dan tingkah laku sendiri. Selain itu kesedaran sendiri juga berkaitan dengan menggambarkan peluahan perasaan individu. Dalam kata lain dimensi kesedaran sendiri ini merujuk kepada kebolehan individu merefleks sendiri dan memahami emosi sendiri khususnya menggunakan maklumat emosi dalam membuat pilihan dan pengadilan (George, 2000). Memahami emosi akan memberi impak kepada komunikasi emosi yang tepat di mana individu perlu meningkatkan komunikasi dengan orang lain dalam usaha memahami keperluan, matlamat dan objektif diri sendiri dan orang lain. Konsep ini membolehkan individu sedar dalam membuat pilihan dengan memberi keutamaan dan bersesuaian dalam kehidupan (Richburg & Fletcher, 2002). Gaya asuhan ibu bapa khususnya jenis autoritatif dapat membantu remaja menguasai kemahiran kesedaran sendiri bagi membolehkan mereka sedar dan melabel emosi yang dialami dengan lebih tepat. Apabila mereka dapat mengenal pasti emosi mereka, ini akan memudahkan mereka mengenal dan mengurus emosi. Hal ini akan membantu remaja sedar punca perasaan tersebut dan mengenal pasti dalam memilih tingkah laku yang sesuai dengan emosi yang dialami ketika itu. Tanpa kemahiran dalam dimensi kesedaran sendiri ini memungkinkan remaja bertindak agresif mengikut emosi contohnya apabila remaja berada dalam emosi marah. Apabila remaja dalam keadaan marah, mereka mungkin tidak dapat mengenal emosi tersebut dan ini mungkin akan mendorong mereka bertingkah laku yang tidak normal seperti bertindak secara agresif, ganas, menarik diri atau berada dalam keadaan yang tertekan. Perkara ini diakui sendiri oleh Goleman (1995) di mana beliau menegaskan remaja yang dikuasai perasaan marah akan mengeluarkan kemarahan mereka kepada orang lain dengan cara menyakiti orang tersebut atau menyakiti diri sendiri, sekiranya mereka tidak sedar dan tidak dapat mengenal pasti akan punca emosi yang dialami ketika itu.

Dimensi pengurusan emosi berada pada tahap kedua tinggi selepas dimensi kesedaran sendiri. Pengurusan emosi merujuk kepada kebolehan individu meregulasi atau mengurus emosi dan tingkah laku mengikut situasi yang sesuai. Dalam membuat refleksi kognitif, individu perlu mempertimbangkan tingkah laku emosi yang berpotensi memberikan kesan dan menerima kesan dalam situasi tertentu. Hal ini selari dengan pernyataan Goleman (1995) yang menegaskan bahawa kemahiran kawalan sendiri amat perlu dalam proses mengurus emosi. Pernyataan Goleman ini disokong oleh Mayer dan Salovey dalam menerangkan Teori Kecerdasan Emosi (dalam model empat cabang) bahawa kecerdasan emosi terdiri daripada empat kebolehan yang saling berkaitan di antara satu sama lain iaitu kebolehan mengenal pasti emosi, mengguna emosi, memahami emosi dan meregulasi atau mengurus emosi. Tambahan pula, menurut Salovey (1990), kebolehan mengurus emosi akan memberi kesan yang positif kepada kesihatan fizikal seseorang.

Dimensi kemahiran sosial dalam kajian ini berada pada tahap ketiga tinggi selepas dimensi pengurusan emosi. Kebolehan dalam kemahiran sosial amat penting bagi remaja kerana setiap aktiviti pengajaran dan pembelajaran di sekolah memerlukan murid-murid menguasai kemahiran sosial. Kajian ini selari dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Schutte (2001) di mana beliau mendapati skor yang tinggi dalam kecerdasan emosi di dapati mempunyai hubungan yang signifikan dengan kemahiran sosial yang tinggi.

Kajian ini menyokong pendapat Goleman (1999) yang menegaskan bahawa kemahiran bersosial adalah satu kemahiran yang diperlukan oleh seseorang untuk mengurus pelbagai emosi secara berkesan dalam membina hubungan. Menurut Goleman, mereka yang mempunyai kemahiran sosial mampu mentafsir dengan tepat situasi sosial dan jaringannya selain mahir memujuk dan memimpin. Goleman menegaskan lagi bahawa individu yang mempunyai kemahiran bersosial yang berkesan

mampu menjadi pakar runding yang baik di samping berkebolehan menyelesaikan konflik bagi mewujudkan kerjasama dan semangat berpasukan dalam sesebuah organisasi.

Dapatan kajian ini juga menyokong teori pertautan emosi oleh Bowlby (1982) yang menjadi salah satu kerangka teoretikal kajian ini. Mengikut pendekatan teori ini, hubungan antara ibu bapa dan anak-anak amat penting dalam menentukan kejayaan atau kegagalan dalam proses perkembangan emosi. Teori ini mencadangkan agar ibu bapa harus bersikap jujur, ikhlas, boleh dipercayai, berani, dan mempunyai personaliti yang boleh dicontohi oleh anak-anak. Selain itu, hubungan positif ibu bapa-anak akan membantu anak-anak menjadi mesra dengan ibu bapa dan sedia mencurahkan segala yang terpendam. Ini akan memudahkan anak-anak melihat alternatif-alternatif yang ada untuk dipilih dengan rasa penuh tanggungjawab. Sikap-sikap yang dinyatakan adalah teras dalam usaha meningkatkan kecerdasan emosi individu.

Program-program yang menjurus kepada kemahiran yang berkaitan dengan kemahiran sosial seperti penyelesaian konflik, kawalan sendiri, pengurusan tingkah laku, dan keyakinan diri yang mungkin kurang dalam kalangan remaja didapati sangat membantu dalam meningkatkan kemahiran sosial remaja sekolah. Pendapat ini selari dengan Gross dan Thompson (2007) yang berpendapat bahawa kemahiran sosial yang diperkenalkan kepada remaja sekolah dapat membantu mereka mengendalikan emosi dalam hubungan. Apabila remaja berkebolehan menggunakan sesuatu kemahiran yang berkenaan dengan kemahiran sosial seperti mengendalikan kesedihan, atau mengendalikan kemarahan, kemahiran ini akan membantu remaja tersebut mengawal emosi dan mereka akan bertindak dengan tingkah laku yang sesuai tanpa menimbulkan situasi ketegangan kepada diri dan orang lain.

Kemahiran sosial yang tinggi akan membantu remaja sekolah meningkatkan kebolehan mereka bertingkah laku positif seperti bertanggungjawab, bekerja dalam satu

pasukan, memupuk kebolehan memimpin dan memberi arahan, seterusnya dapat meningkatkan dimensi-dimensi kecerdasan emosi yang lain seperti dimensi kerohanian, dimensi empati, dimensi pengurusan emosi, dan dimensi kesedaran sendiri. Kebolehan individu dalam menguasai kemahiran dalam dimensi-dimensi ini saling berkaitan antara satu sama lain. Individu yang cekap dalam satu dimensi akan membantu mengukuhkan dimensi-dimensi kecerdasan emosi yang lain. Ini selaras dengan Model Empat Cabang Mayer dan Salovey (1997) di mana gabungan antara lima domain dan lapan kompetensi yang menjadi asas kepada peningkatan kecerdasan emosi individu. Kajian ini selari dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Schutte et al. (2001) di mana beliau mendapati skor yang tinggi dalam kecerdasan emosi mempunyai hubungan yang signifikan dengan kemahiran sosial yang tinggi.

Dimensi empati berada pada tahap tinggi seperti juga tiga dimensi sebelum ini. Empati merujuk kepada kebolehan individu mentaksir dan menilai emosi orang lain. Menurut Rogers (1957), empati diumpamakan sebagai mengambil alih peranan orang lain dan dapat merasai dan memahami emosi orang lain sama seperti apa yang dirasai oleh orang tersebut. Kemahiran interpersonal ini amat kritikal dalam kalangan masyarakat hari ini khususnya para remaja sekolah. Ramai remaja sekolah menyedari perasan mereka sendiri tetapi sukar untuk memahami perasaan orang lain khususnya rakan sebaya mereka. Mereka tidak dapat membaca perasaan dan emosi orang lain. Kemahiran berempati berkait rapat dengan kebolehan berhubungan dengan orang lain dan membina persahabatan. Masalah hubungan interpersonal yang berlaku dalam kalangan remaja sekolah hari ini adalah berpunca daripada lemahnya penguasaan kemahiran mereka dalam empati. Kebolehan individu berempati dengan orang lain membolehkan remaja membentuk hubungan kolaboratif yang akan membantu dalam penyelesaian masalah.

Gaya asuhan ibu bapa memainkan peranan dalam pembinaan kemahiran empati kepada remaja. Gaya asuhan autoritatif yang disarankan oleh Baumrind dalam model gaya asuhan ibu bapa (1967) berkait rapat dengan tingkah laku ibu bapa yang mengamalkan ciri empati. Kemungkinan ibu bapa remaja yang dikaji menjadikan empati sebahagian gaya asuhan dalam mendidik anak-anak mereka seperti memahami perasaan anak-anak, dapat merasai apa yang dirasai oleh mereka serta sikap ibu bapa yang prihatin dalam mendengar masalah yang diluahkan oleh anak-anak, telah berjaya membentuk kemahiran dan kebolehan berempati dalam kalangan remaja. Dapatan kajian ini juga menunjukkan penerapan pendekatan yang mungkin diamalkan oleh ibu bapa dan kaunselor di sekolah memberi kesan dalam mengendalikan program-program meningkatkan kecerdasan emosi remaja. Kebolehan berempati membolehkan seseorang itu berkembang secara positif dan membina selari dengan Teori Kecerdasan Emosi Mayer dan Salovey (1990) yang menyatakan bahawa empati ialah kebolehan memahami secara mendalam perasaan orang lain sama seperti apa yang dirasai oleh orang itu. Kerjasama pihak ibu bapa dengan pihak sekolah amat perlu dalam membantu remaja meningkatkan kemahiran berempati. Sebagai contohnya, apabila kaunselor mengadakan program-program sekolah sama ada dalam kurikulum dan aktiviti ko-kurikulum seperti kemahiran mengurus emosi, kemahiran sosial, kemahiran empati dan kemahiran kesedaran sendiri, program tersebut perlu melibatkan ibu bapa kerana gaya asuhan ibu bapa memberi kesan kepada remaja sekolah di samping ibu bapa dapat memantau perkembangan anak-anak mereka di rumah supaya nilai-nilai murni yang diperolehi daripada kegiatan berkenaan diamalkan dalam kehidupan harian para remaja.

Dapatan kajian ini mengukuhkan lagi pendapat Bowlby (1982) dalam menyatakan hubungan ibu bapa-anak, di mana ibu bapa hendaklah sentiasa berupaya dan bersedia untuk bersikap terbuka dengan anak-anak dan jujur dalam menyampaikan

apa juga yang dirasakan, baik yang positif mahupun negatif. Dengan yang demikian ibu bapa dapat menjadi sebagai contoh atau model kepada anak-anak mereka agar bersifat terbuka, jujur dan ikhlas dalam menyatakan perasaan dan pengalaman mereka. Selain itu kemungkinan ibu bapa remaja mengamalkan gaya asuhan yang dapat menerima anak-anak tanpa mengenakan apa-apa syarat ke atas mereka, prasangka, atau sebarang penilaian. Sehubungan itu anak-anak dapat merasa ketulenan ibu bapa untuk menolong mereka. Apabila wujudnya persepsi dan perasaan seperti ini, maka lebih mudahlah proses perubahan personaliti berlaku.

Dapatan kajian ini menyokong teori Kecerdasan Emosi Goleman dan Bar-On (2001) di mana menurut Goleman dan Bar-On, kemahiran berempati diperlukan dalam usaha memahami perasaan orang lain dalam usaha meningkatkan kecerdasan emosi diri sendiri. Dalam konteks kajian ini, ibu bapa dapat membantu anak-anak mereka melihat segala persepsi, perasaan dan pengalaman dengan lebih jelas, dan dapat pula merasai, dan mengalami sesetengah daripada emosi yang tidak dirasa mereka. Keadaan demikian membantu remaja lebih berjaya melihat realiti secara objektif dan lebih berupaya untuk bertindak dengan sewajarnya.

Kajian ini bercanggah dengan dua kajian Noriah (2000) terhadap guru-guru di sekolah berasrama, dan satu lagi kajian beliau dengan rakan-rakan (2008) terhadap pelajar-pelajar sekolah menengah dalam tingkatan dua dan empat. Dapatan kajian mereka mendapati skor min bagi kemahiran sosial berada pada tahap yang terendah antara domain-domain kecerdasan emosi yang dikaji. Ini bermakna dalam situasi sekolah dimensi kemahiran sosial guru dan murid-murid berada pada tahap yang rendah dan wujudnya kumpulan guru dan murid yang bermasalah dalam dimensi ini. Perkara ini perlu diberi perhatian yang serius dan perlu ditangani kerana guru-guru adalah model dan contoh yang terbaik untuk diikuti oleh murid-murid.

Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian oleh Schutte dan Malouff (2002) di mana beliau mendapati skor yang tinggi dalam kecerdasan emosi mempunyai hubungan yang signifikan dengan kemahiran sosial yang tinggi. Oleh yang demikian pihak Kementerian Pendidikan dan pihak yang terlibat dengan penggubal dasar dalam pendidikan di Malaysia perlu melihat ke belakang dan mengkaji, meneliti dan mengubah sistem pendidikan negara ini yang mengambil kira kemahiran insaniah untuk dinilai dalam peperiksaan. Semua pihak yang terlibat dengan pendidikan guru dan kurikulum sekolah perlu memainkan peranan yang penting supaya dapat memandu bakal guru meningkatkan potensi diri dalam bidang yang dapat membina ketrampilan insan kerana mereka mempunyai tanggungjawab penting dalam meningkatkan kemahiran insan para remaja khususnya dalam kecerdasan emosi.

5.3.2 Tahap Kecerdasan Emosi Berdasarkan Jantina Dan Lokasi Sekolah

Soalan seterusnya (1.1 dan 1.1.2) ialah adakah terdapat perbezaan kecerdasan emosi remaja berasaskan jantina dan lokasi sekolah? Dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam tahap kecerdasan emosi berdasarkan jantina.

Keadaan ini berlaku mungkin kerana kesedaran ibu bapa tentang melayan dan mendidik anak-anak sama rata tanpa memilih jantina. Dapatan kajian ini menyokong dapatan beberapa kajian sebelum ini yang mendapati tiada perbezaan kecerdasan emosi dalam kalangan lelaki dan perempuan. Antara kajian yang disebutkan adalah kajian yang dilakukan oleh Petrides dan Furnham (2000). Petrides dan Furnham (2000) melihat perbezaan jantina dalam komponen kecerdasan emosi dan anggaran sendiri yang diukur ke atas 260 responden. Kajian mereka mendapati tidak terdapat perbezaan kecerdasan emosi yang signifikan berdasarkan faktor jantina. Bagaimanapun dapatan bagi anggaran sendiri kecerdasan emosi mendapati kumpulan lelaki percaya mereka mempunyai kecerdasan emosi yang lebih tinggi berbanding perempuan. Seterusnya

kebanyakan korelasi antara skor kecerdasan emosi yang diukur dengan anggaran sendiri adalah positif secara signifikan dan menunjukkan bahawa individu dipercayai mempunyai beberapa celik akal tentang kecerdasan emosi mereka.

Dapatan kajian ini bercanggah dengan kajian terdahulu di mana dalam kajian terdahulu terdapat perbezaan yang signifikan dalam tahap kecerdasan emosi berdasarkan jantina. (Antara kajian tersebut adalah kajian Bar-On, 1997; Cruz, 2004; Goleman, 1999; Mayer, 1999; Parker & Wood, 2007; Reiff et al., 2001; Sutarso et al., 1996; Tapia, 2001).

Kajian Mayer (1999) dan Sutarso et al. (1996) menunjukkan perempuan mempunyai kecerdasan emosi yang lebih tinggi berbanding lelaki. Kajian yang dilakukan oleh Sutarso et al. (1996) ke atas 138 orang remaja di Universiti Alabama menunjukkan pelajar perempuan mendapat skor kecerdasan emosi yang tinggi berbanding pelajar lelaki, khasnya pada skor empati dan kesedaran sendiri. Tapia (2001) dalam kajian yang hampir sama ke atas 319 orang pelajar juga mendapati pelajar perempuan mendapat skor yang tinggi berbanding pelajar lelaki. Namun begitu, kebanyakan pengkaji bersependapat mengatakan bahawa perbezaan kecerdasan emosi yang wujud antara lelaki dan perempuan hanya dalam dimensi-dimensi tertentu dan bukan secara keseluruhan (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Terdapat banyak kajian lepas yang menunjukkan perempuan mempunyai kecerdasan emosi yang lebih tinggi berbanding lelaki dan wanita lebih baik dalam kebolehan membaca maklumat sosial yang tidak dinyatakan termasuklah perasaan dari ekspresi muka dan tanda-tanda bahasa bukan lisan (Brackett, 2001; Brackett et al., 2003; Harrod & Scheer, 2005; Reiff et al., 2001; Tapia, 2001). Keadaan ini dapat dikaitkan dengan perbezaan interaksi awal hubungan ibu bapa-anak pada peringkat kanak-kanak antara anak lelaki dan perempuan (Brody, 1985). Kajian Brody menunjukkan bahawa ibu bukan sahaja lebih cenderung untuk bercakap tentang

perasaan, malah mempamerkan pelbagai jenis emosi kepada anak-anak perempuan berbanding anak lelaki. Kajian Gur et al. (2002) pula mendapati bahawa ruang yang diperuntukkan bagi memproses emosi dalam akal wanita adalah lebih besar daripada lelaki. Keadaan inilah yang dikatakan menyumbang kepada perbezaan kecerdasan emosi antara lelaki dan perempuan.

Meskipun perempuan didapati mempunyai kecerdasan emosi yang lebih tinggi berbanding lelaki (Brackett, 2001; Brackett et al., 2003; Tapia, 2001) namun kajian terkini menunjukkan kadar perbedaannya adalah kecil dan tersebar dalam domain-domain tertentu. Contohnya Goleman (1999) mendapati wanita lebih arif tentang emosi diri sendiri, empati dan hubungan sosial manakala lelaki pula mempunyai kelebihan dalam keyakinan diri, optimis, mudah menyesuaikan diri dan berupaya mengendalikan tekanan. Kajian Bar-On (2000) pula mendapati meskipun secara keseluruhan tiada perbezaan antara lelaki dan perempuan, namun perempuan didapati lebih peka terhadap emosi dari sudut empati, kebolehan bergaul dan lebih bertanggungjawab sosial daripada lelaki. Sebaliknya lelaki didapati lebih cekap dalam menghargai sendiri berdikari, menghadapi tekanan, fleksibel, mahir menyelesaikan masalah dan lebih optimis.

Dapatan seterusnya menunjukkan bahawa, bagi kecerdasan emosi, tiada perbezaan min remaja yang bersekolah di bandar dan luar bandar. Dapatan ini secara jelas menjawab soalan kajian 1.2 di mana tidak terdapat perbezaan tahap kecerdasan emosi antara remaja yang bersekolah di bandar dan di luar bandar. Keadaan ini berlaku mungkin disebabkan oleh perubahan dalam masyarakat Malaysia kini, di mana ibu bapa telah mempunyai kesedaran tentang kepentingan gaya asuhan dan pertautan emosi yang positif dalam mendidik anak-anak remaja mereka. Bahkan layanan sama rata oleh ibu bapa tanpa mengira jantina anak-anak memberi peluang kepada remaja meningkatkan perkembangan diri sama ada yang bersekolah di bandar atau di luar bandar.

Jika ditinjau dari sudut Dasar Pendidikan Negara, dasar ini telah memberikan peluang yang sama kepada pelajar lelaki dan perempuan, meneruskan pelajaran yang lebih tinggi kepada semua pelajar. Pembangunan infrastruktur khususnya bangunan moden telah dibina di sekolah di bandar dan luar bandar menjadikan persekitaran sekolah suatu tempat yang terapeutik bagi proses pengajaran dan pembelajaran kepada semua pelajar. Persekitaran ini juga memainkan peranan yang penting dalam menentukan remaja dapat mengembangkan potensi mereka ke tahap maksimum bukan sahaja dari segi kognitif bahkan juga dari segi afektif.

Pendidikan yang adil juga membolehkan pelajar di luar bandar mendapat pendedahan dan pengetahuan yang sama banyak dengan pelajar yang bersekolah di bandar. Kemudahan sekolah yang menyediakan asrama kepada pelajar dari luar bandar juga mungkin memberi peluang kepada semua pelajar meneroka dunia remaja mereka. Peranan ibu bapa menjadi model kepada remaja memberi kesan dalam menguasai kemahiran intrapersonal dan interpersonal. Dalam kajian ini cara gaya autoritatif menjadi amalan yang paling popular kepada ibu bapa remaja dan dapatan kajian menunjukkan tahap kecerdasan emosi dalam semua dimensi berada pada tahap yang tinggi.

Selain itu, kemajuan teknologi yang canggih mudah didapati di bandar dan di luar bandar juga telah menyumbang secara signifikan kepada penyebaran maklumat dalam membantu remaja meningkatkan perkembangan diri dari segi fizikal, emosi rohani dan intelek. Keadaan ini mendekatkan jurang perbezaan antara pelajar yang bersekolah di bandar dan di luar bandar.

Berdasarkan dapatan soalan kajian pertama, didapati tahap kecerdasan emosi remaja berada pada tahap yang tinggi. Pemboleh ubah jantina dan lokasi sekolah juga tidak menunjukkan perbezaan tahap kecerdasan emosi remaja.

5.3.3 Jenis Gaya Asuhan Ibu Bapa dalam Kalangan Remaja

Soalan kajian kedua ialah apakah jenis gaya asuhan ibu bapa remaja secara keseluruhan? Dalam kajian ini, secara keseluruhan terdapat tiga jenis gaya asuhan ibu bapa yang telah dikenal pasti diamalkan oleh ibu bapa remaja di mana cara gaya asuhan autoritatif mengatasi cara gaya asuhan yang lain, diikuti cara gaya permisif dan akhir sekali cara gaya autoritarian. Keadaan ini mungkin disebabkan oleh perubahan yang dramatik dalam teknologi, orientasi keluarga dan ekonomi global yang mempengaruhi nilai, tingkah laku dan pembelajaran masyarakat Malaysia. Kesedaran ibu bapa tentang cara gaya asuhan yang bersesuaian dengan perkembangan remaja membantu remaja berkembang dari satu tahap ke satu tahap yang lain secara positif. Dapatan kajian ini menyokong konsep pendekatan Teori Gaya Asuhan Ibu Bapa Baumrind (1991) dan Teori Pertautan Bowlby (1982). Pendekatan ini memberi fokus kepada prinsip kebertanggungjawaban dan permintaan ibu bapa dan pertautan emosi yang positif antara ibu bapa dan anak-anak. Kemesraan yang wujud antara ibu bapa dan anak memberi peluang kepada remaja membuat pilihan dan bertanggungjawab untuk membuat pilihan bagi diri sendiri. Konsep ini ada persamaannya dengan kebolehan individu dalam kecerdasan emosi. Kecerdasan emosi menurut Bar-On boleh berkembang dari semasa ke semasa, boleh berubah dan boleh dipertingkatkan melalui latihan, program pemulihan, dan intervensi terapeutik. Oleh yang demikian kecerdasan emosi remaja juga boleh dipertingkatkan dan berkembang dari semasa ke semasa.

Kajian ini menyokong kajian Gottman et al. (1997), di mana mereka mendapati gaya asuhan ibu bapa adalah peramal jangka panjang kepada pencapaian akademik anak-anak berbanding dengan skor intelek (IQ score). Menurut Gottman et al. lagi, cara gaya asuhan ibu bapa boleh memberi kesan kepada kecerdasan emosi anak-anak seterusnya menjadi peramal kepada pencapaian akademik, kompetensi sosial, dan kesihatan fizikal. Baumrind mencadangkan ibu bapa membantu mengembangkan

kecerdasan emosi anak-anak mereka melalui proses interaksi yang dikenali sebagai kemahiran berkomunikasi (Baumrind, 1967). Ormrod (2000) menyokong pernyataan Baumrind ini dan mencadangkan agar guru-guru di sekolah menggunakan gaya asuhan autoritatif, autoritarian dan permisif bersesuaian dengan proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah.

Dapatan kajian ini menyokong beberapa kajian yang dijalankan oleh Habibah dan Tan Huey Yee (2009); Baldwin, McIntyre, dan Hardaway (2007), di mana cara gaya asuhan ibu bapa memberi kesan kepada perkembangan individu. Dapatan kajian ini menyokong kajian oleh Azizi dan Yusuf (2005), di mana kajian mereka mendapati ibu bapa memainkan peranan yang penting dalam pembentukan dan perkembangan remaja. Secara keseluruhannya dapatlah disimpulkan bahawa peranan ibu bapa amat penting dalam perkembangan kerana kesan gaya asuhan ibu bapa dalam pembentukan anak-anak dapat dilihat sampai ke alam dewasa (Woolfolk, 1995).

Dalam konteks kajian ini, kemungkinan remaja telah mendapat gaya asuhan yang dapat meningkatkan kecerdasan emosi mereka. Sebagai contohnya, gaya asuhan autoritatif yang memberi peluang anak-anak memberi pendapat mereka dalam perbincangan dengan ibu bapa akan memberi kesan kepada perkembangan mereka. Kajian ini juga selari dengan konsep teori pertautan Bowlby (1982) di mana apabila wujud perasaan sayang menyayangi antara ibu bapa dan anak-anak maka anak-anak akan mendapat pertautan emosi yang selamat. Keadaan ini mungkin diperkukuhkan lagi dengan pertautan emosi yang sihat antara remaja dan ibu bapa mereka. Menurut Bowlby, pertautan emosi yang sihat antara anak dan ibu bapa atau penjaga merangkumi kasih sayang, keselamatan, kegembiraan dan keyakinan terhadap diri dan persekitaran (Bowlby, 1973). Dalam konteks kajian ini pertautan atau ikatan merujuk kepada hubungan emosi antara ibu bapa dan anak manakala hubungan yang positif pula merujuk kepada kualiti ikatan emosi yang berjaya dibentuk antara kedua belah pihak.

Dalam kehidupan dan perkembangan remaja, pertautan emosi melibatkan kepercayaan, komunikasi dan pertautan emosi yang selamat. Kepercayaan dikesan melalui respon ibu bapa dalam bentuk bimbingan dan asuhan terhadap keperluan emosi remaja, komunikasi merujuk kepada kualiti komunikasi verbal dan kualiti ikatan emosi yang berjaya dibentuk oleh kedua belah pihak. Situasi sebegini akan mengelakkan dari terbentuknya keresahan, kesedihan dan kemurungan kepada anak-anak. Dalam menjamin remaja dapat mengharungi zaman remaja mereka dengan jayanya, ibu bapa perlu memastikan hubungan antara mereka dan anak-anak mereka berkualiti kerana emosi yang positif akan mempengaruhi perkembangan diri dan tingkah laku individu dari peringkat pra-sekolah sehingga ke peringkat dewasa (Ainsworth, 1989).

Gaya asuhan autoritatif yang mendominasi cara gaya asuhan ibu bapa remaja dalam kajian ini juga mungkin mempengaruhi wujudnya kecerdasan emosi yang tinggi dalam kalangan remaja. Menurut Ainsworth (1989), ibu bapa yang mengamalkan gaya autoritatif akan melahirkan anak yang mempunyai penghargaan sendiri yang tinggi, berkeyakinan, rasa selamat dan sanggup mengambil risiko.

5.3.4 Hubungan Antara kesan Gaya Asuhan Ibu Bapa dan Kemahiran Intrapersonal dan Interpersonal Remaja

Soalan kajian 2.3 ialah adakah terdapat hubungan antara kesan gaya asuhan ibu bapa dan kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal remaja? Secara khususnya, pemboleh ubah kemahiran intrapersonal yang dipilih adalah penghargaan sendiri dan kawalan sendiri manakala pemboleh ubah kemahiran interpersonal pula adalah tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi. Pemboleh ubah-pemboleh ubah ini dipilih berdasarkan teori dan dapatan kajian lalu. Dapatan kajian menunjukkan terdapat hubungan positif yang signifikan antara gaya asuhan ibu bapa dengan pemboleh ubah intrapersonal dan pemboleh ubah interpersonal tetapi berbeza

dari segi kekuatan hubungan mengikut tiga gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa remaja.

Dalam kajian ini, Ujian Korelasi Pearson menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang tinggi antara kesan gaya asuhan autoritatif dengan kemahiran penghargaan sendiri, kemahiran kawalan sendiri, kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi. Bagi gaya asuhan autoritarian, Ujian Korelasi Pearson menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang sederhana antara gaya asuhan autoritarian dengan kemahiran penghargaan sendiri, kemahiran kawalan sendiri, kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi. Manakala bagi cara gaya asuhan permisif, terdapat hubungan positif yang lemah antara gaya asuhan permisif dengan kemahiran penghargaan sendiri, kemahiran kawalan sendiri, kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi.

Hubungan positif yang sederhana bagi gaya asuhan autoritarian dan hubungan positif yang lemah bagi gaya asuhan permisif kemungkinan kesan daripada kedua-dua gaya asuhan tersebut. Dapatan kajian ini menyokong dapatan kajian lalu di mana keadaan ini pernah dikongsi oleh beberapa pengkaji (seperti Allen, Porter, McFarland, McElhaney, & Marsh, 2007; Bartholomew & Horowitz, 1991; Baumrind, 1967, 1991; Besser & Priel, 2009; Bowlby, 1969; LeFebvre, 1999). Mereka berpendapat bahawa cara gaya asuhan dan amalan keibubapaan dalam mendidik anak-anak akan memberi impak yang berbeza kepada anak-anak. Walaupun begitu, kelihatan dapatan kajian berbeza antara kajian yang dilakukan di barat. Kajian di barat menunjukkan hanya gaya asuhan ibu bapa jenis autoritatif sahaja memberi kesan positif kepada kemahiran intrapersonal dan interpersonal remaja. Menurut para pengkaji ini, ibu bapa yang mendisiplin anak-anak secara gaya autoritarian tidak memberi peluang kepada anak-anak memberi pendapat. Gaya asuhan ibu bapa jenis ini tidak memberi peluang kepada

anak-anak membuat pilihan sendiri. Ibu bapa tidak bersedia mendengar luahan emosi anak-anak dan mereka dikehendaki menurut kehendak ibu bapa serta tidak digalakkan berdikari. Begitu juga bagi gaya asuhan jenis permisif; menurut mereka, ibu bapa yang mendidik anak-anak dengan mesra tetapi tidak mendisiplinkan anak-anak dengan baik akan memberi kesan kepada kemahiran intrapersonal dan interpersonal anak-anak. Ibu bapa yang permisif menunjukkan kasih sayang dan perhatian namun begitu mereka meletakkan pengharapan yang tinggi kepada anak-anak tetapi tidak membuat penegasan atau garis panduan yang perlu diikuti kepada anak-anak.

Berbeza dengan kajian Baldwin et al. (2007), Habibah dan Tan (2009), atau Chao dan Sue (2001), mereka mempertikaikan kredibiliti model Baumrind ini terutama hasil kajian silang budaya dan masyarakat bukan barat. Dapatan kajian ini menunjukkan gaya asuhan autoritarian mempunyai hubungan positif yang sederhana, kemungkinan gaya asuhan autoritarian masih boleh diterima oleh masyarakat di Malaysia. Begitu juga bagi gaya asuhan permisif yang menunjukkan hubungan positif yang lemah selari dengan kajian Baldwin et al. (2007); Chao dan Sue (2001); Habibah dan Tan (2009); Kopko (2007) dan Milevsky et al. (2007). Kemungkinan gaya asuhan ibu bapa jenis autoritarian dan permisif masih diamalkan dan diterima dalam masyarakat Malaysia yang terdiri daripada pelbagai kaum dan budaya. Anak-anak dapat menerima gaya asuhan autoritarian sebagai sebahagian daripada kehidupan seharian dan tidak merasakan gaya asuhan ini sesuatu yang mengongkong aktiviti mereka.

Cara gaya asuhan ibu bapa perlu diberi perhatian dalam menentukan remaja dapat berkembang dan melalui zaman remaja mereka dalam keadaan yang tidak tertekan. Menurut kajian di barat, remaja yang mendapat asuhan autoritarian mungkin akan menjadi remaja yang terlalu bergantung, kuat memberontak, tidak pandai berdikari serta bertingkah laku agresif. Kajian lalu membuktikan remaja yang mendapat asuhan

autoritarian rendah penghargaan sendiri dan kawalan sendiri (Kopko, 2007). Begitu juga bagi remaja yang mendapat gaya asuhan permisif, di mana kajian lalu menunjukkan remaja tidak berkemahiran dalam kawalan sendiri dan mempunyai penghargaan sendiri yang rendah.

Dapatan kajian ini menunjukkan perbezaan antara gaya asuhan jenis autoritatif dengan gaya asuhan autoritarian dan permisif di mana bagi gaya asuhan autoritatif menunjukkan hubungan positif yang tinggi. Hal ini mungkin disebabkan pertautan emosi antara remaja dengan ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan autoritarian dan permisif merupakan pertautan emosi yang tidak selamat (Ainsworth, 1978). Pertautan emosi yang tidak selamat merujuk kepada sikap ibu bapa yang tidak konsisten di mana ibu bapa memberi perhatian kepada remaja dan dalam masa yang sama mengabaikan remaja tersebut. Remaja yang mendapat layanan sebegini menurut Ainsworth akan kecewa dengan ibu bapa, bersikap tertutup dan cepat marah. Pertautan emosi ibu bapa-anak yang negatif ini akan menjadikan anak-anak merasa tidak selamat, tidak disayangi, tidak diterima, tidak terjamin dan tidak mendapat sokongan ibu bapa. Situasi sebegini akan membentuk keresahan, kesedihan dan kemurungan dalam anak-anak seterusnya memberi kesan kepada kemahiran intrapersonal dan interpersonal mereka.

Bagi ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan autoritatif, dapatan kajian menunjukkan hubungan positif yang tinggi antara gaya asuhan autoritatif dengan kemahiran penghargaan sendiri dan kemahiran kawalan sendiri. Keadaan ini mungkin kerana ibu bapa yang mendidik dan mendisiplin anak-anak dengan cara yang positif. Cara gaya asuhan ini juga dikenali sebagai corak demokratik (Baumrind, 1967). Ibu bapa yang positif meletakkan pengharapan yang tinggi, mementingkan peraturan yang berterusan, dan menggalakkan berdikari. Selain itu ibu bapa juga mengamalkan komunikasi yang saling faham memahami dan sentiasa bersedia untuk mendengar. Dapatan ini juga menyokong kajian lalu (Allen et al., 2007; Baumrind, 1967, 1991;

Bowlby, 1969; Bartholomew & Horowitz, 1991; Besser & Priel, 2009; LeFebvre 1999) di mana remaja yang mendapat didikan dan asuhan autoritatif akan dapat bertolak ansur dan menghormati pendapat orang lain dalam perbincangan. Mereka mengetahui bahawa setiap pendapat mereka adalah bernilai. Oleh yang demikian mereka akan menjadi remaja yang amat bertanggungjawab, autonomi dan mahir dalam kompetensi sosial.

Selain itu, kemungkinan pertautan emosi antara ibu bapa dan remaja yang mendapat asuhan autoritatif ini juga merupakan pertautan emosi yang selamat (Ainsworth, 1978). Pertautan yang selamat termasuklah ikatan emosi ibu bapa-anak di mana ibu bapa memberi penuh perhatian terhadap keperluan asas remaja dan remaja merasai cukup selamat untuk membuat penerokaan terhadap dunia persekitaran. Keperluan asas dalam pertautan emosi yang positif bagi anak-anak ialah rasa selamat, kasih sayang, keselamatan, diterima, terjamin dan sokongan. Hubungan atau ikatan yang selamat membentuk kepercayaan yang positif, hubungan yang stabil dan selamat, kemesraan yang berkualiti dan pola komunikasi yang positif. Pertautan emosi ibu bapa- anak berfungsi sebagai contoh terhadap kemahiran anak-anak dalam membentuk persahabatan dan hubungan interpersonal mereka untuk seterusnya.

Peranan ibu bapa amat besar dalam menentukan perkembangan identiti dan tingkah laku anak-anak yang membantu meningkatkan penghargaan sendiri (esteem sendiri) dan kebolehan mengurus emosi (Shaffer & Kipp, 2010). Penghargaan sendiri secara global adalah pandangan positif atau negatif terhadap diri sendiri (Rosenberg, 1979). Menurut Rosenburg, individu yang mempunyai penghargaan sendiri yang tinggi akan menilaikan dirinya begitu berharga manakala penghargaan sendiri yang rendah dikategorikan sebagai tidak menerima diri sendiri dan tidak mendapat kepuasan diri.

Dalam kajian ini, terdapat hubungan yang positif antara semua gaya asuhan ibu bapa dengan penghargaan sendiri dan kawalan sendiri. Hal ini mungkin kerana remaja mendapat gaya asuhan ibu bapa yang memberi peluang mereka meneroka dunia mereka secara teratur seperti yang disarankan oleh Baumrind (1967) di mana ibu bapa yang mengamalkan gaya asuhan jenis autoritatif akan menggalakkan anak-anak berdikari dan yakin dengan kebolehan anak-anak. Keadaan ini akan memberi peluang anak-anak berkongsi pendapat dengan ibu bapa mereka dan meningkatkan keyakinan diri. Individu yang mempunyai penghargaan sendiri yang positif sentiasa berfikir positif tentang dirinya, bertingkah laku yang efektif dan dapat membuat penyesuaian dengan baik berbanding mereka yang mempunyai penghargaan sendiri yang rendah (Baumrind, 2005).

Kemungkinan juga remaja dalam kajian ini mempunyai perasaan yang positif dalam diri mereka kesan daripada gaya asuhan ibu bapa. Perasaan positif terhadap diri remaja amat berkait rapat dengan hubungan positif ibu bapa dan pertautan emosi antara ibu bapa dan anak-anak. Kualiti hubungan ibu bapa-anak mempengaruhi perkembangan remaja sejak dari tahap kanak-kanak khususnya dalam kemahiran sosial dan emosi (Bowlby, 1982). Kedua-dua faktor ini menjadi asas pembinaan konsep sendiri dan kebolehan memahami perasaan orang lain. Oleh itu, kemahiran memahami perasaan sendiri dan perasaan orang lain amat penting bagi ibu bapa dalam memahami peranan mereka membentuk penghargaan sendiri anak-anak. Kebolehan ibu bapa dalam memahami keperluan anak-anak dalam proses perkembangan memberi peluang kepada mereka mendidik dan mengajar anak-anak mereka mengenai dunia emosi dan membina hubungan yang intim dengan anak-anak mereka (Gottman & DeClaire, 1997). Gottman dan DeClaire (1997) melaporkan bahawa keadaan ini akan meningkatkan kepercayaan terhadap perasaan anak-anak, dapat mengurus emosi dengan lebih baik dan lebih kompeten dalam menyelesaikan masalah. Justeru, kanak-kanak

yang mendapat bimbingan emosi ini lebih tinggi penghargaan sendiri, dapat menumpukan perhatian terhadap pelajaran dan lebih positif dalam hubungan dengan rakan sebaya (Thomas & Strain, 2003; Gottman & DeClaire, 1997).

Bagi kemahiran interpersonal, dapatan kajian ini menunjukkan terdapat hubungan yang positif antara gaya asuhan ibu bapa dengan kemahiran interpersonal (tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan komunikasi). Walaupun kekuatan hubungan berbeza antara tiga jenis gaya asuhan, tetapi masih menunjukkan ketiga-tiga jenis gaya asuhan masih diamalkan dan relevan dalam masyarakat Malaysia.

Dapatan kajian ini selari dengan kajian-kajian mengenai kesan gaya asuhan ibu bapa terhadap perkembangan kanak-kanak (Alumran & Punamaki, 2008; Baker & Berenbaum, 2007; Greenberg, 2002). Pengkaji-pengkaji sebelum ini mendapati bahawa gaya asuhan ibu bapa yang berbeza membantu individu dalam memahami reaksi mereka terhadap pelbagai tekanan yang berbeza, di mana membantu mereka dalam proses membuat penyesuaian. Dapatan kajian ini menyokong kajian Aldea dan Rice (2006) dan Alegre dan Benson (2004) di mana mereka berpendapat kebolehan individu dalam membuat penyesuaian khususnya dalam menghadapi dan mengendalikan masalah bergantung kepada kebolehan individu tersebut mengurus emosi mereka.

Kajian ini menyokong dan mengukuhkan dapatan kajian Hooven, Katz, dan Gottman (1994) dan Pearson dan Rao (2003) di mana mereka mendapati individu yang mendapat gaya asuhan yang bercorak demokratik mempunyai kebolehan yang tinggi dalam kemahiran mengendalikan hubungan, membuat penyesuaian dan komunikasi yang berkesan. Peranan ibu bapa dan keluarga memang tidak dapat dinafikan. Dapatan kajian ini menyokong teori pertautan (Bowlby, 1982) di mana dapatan kajian menunjukkan wujud hubungan positif yang signifikan antara gaya asuhan ibu bapa dengan kawalan sendiri, komunikasi dan tanggungjawab sosial. Keadaan ini mungkin kerana para remaja mempunyai hubungan yang positif dengan ibu bapa mereka. Kajian

lalu telah menunjukkan bahawa individu yang mempunyai pertautan emosi yang selamat berkebolehan untuk mempamerkan perkembangan yang berbeza khususnya dapat bertahan menghadapi kekecewaan dan dapat mengendalikan emosi dengan baik (Laible & Thompson, 1998). Hubungan ibu bapa-anak yang selamat juga boleh meningkatkan kebolehan remaja berinteraksi dan berhubung sesama rakan sebaya (Harris, 2002) serta meneguhkan penghargaan sendiri individu (Little & Kobak, 2003).

Kajian ini menyokong pendapat yang mengatakan bahawa tingkah laku ibu bapa sewaktu anak-anak memasuki tahap awal remaja memberi kesan terhadap perasaan selamat anak-anak pada peringkat awal dewasa (Weinfield, Sroufe, & Egeland, 2000). Cummings dan Davies (1995) berpendapat bahawa kanak-kanak dan remaja yang ditinggalkan oleh ibu bapa dalam keadaan tanpa keperluan sokongan meninggalkan kesan kepada emosi selamat mereka. Keadaan ini akan memberikan kesan kepada pandangan anak-anak terhadap ibu bapa mereka khususnya dari aspek emosi. Berdasarkan dapatan kajian ini, didapati pemboleh ubah intrapersonal dan pemboleh ubah intrapersonal yang merangkumi penghargaan sendiri, kawalan sendiri, kemahiran tanggungjawab sosial, kemahiran membuat penyesuaian dan kemahiran berkomunikasi mempunyai hubungan yang signifikan dengan gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa.

5.3.5 Kecerdasan Emosi Dan Hubungannya Dengan Gaya Asuhan Ibu bapa

Soalan kajian ketiga adalah adakah terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa? Dapatan kajian menunjukkan terdapat hubungan positif yang signifikan antara kecerdasan emosi dalam semua dimensi kecerdasan emosi tetapi berbeza dari segi kekuatan hubungan mengikut tiga gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa remaja.

Dalam kajian ini, Ujian Korelasi Pearson menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang tinggi antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan autoritatif. Dimensi kemahiran sosial menunjukkan hubungan positif yang tertinggi, diikuti oleh dimensi pengurusan emosi, kemudian dimensi kesedaran sendiri dan akhir sekali ialah dimensi empati. Bagi gaya asuhan autoritarian pula, Ujian Korelasi Pearson menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang sederhana antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan autoritarian. Manakala bagi cara gaya asuhan permisif, terdapat hubungan positif yang lemah antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan permisif.

Perkembangan biologi, emosi, kognitif dan sosial yang dialami pada peringkat remaja boleh jadi membawa kesan yang positif atau negatif kepada remaja. Keadaan ini bergantung kepada cara gaya asuhan ibu bapa yang diamalkan dalam mendidik dan membesarkan remaja. Keadaan ini selaras dengan tiga gaya asuhan ibu bapa yang dikembangkan oleh Baumrind (1967, 1971, 1991) iaitu autoritarian, autoritatif dan permisif. Dua dimensi utama yang membezakan ketiga-tiga gaya asuhan ini adalah darjah kebertanggungjawaban ibu bapa dan permintaan ibu bapa (*parental responsiveness and parental demandingness*).

Gaya asuhan ibu bapa jenis autoritarian digambarkan oleh sikap ibu bapa yang tinggi permintaan tetapi rendah kebertanggungjawaban. Ibu bapa meletakkan jangkaan yang tinggi terhadap anak-anak dengan mempraktikkan pendekatan kawalan, hukuman dan peraturan ketat yang tidak membenarkan anak-anak mempersoalkannya. Sebaliknya, dalam gaya ibu bapa autoritatif, ibu bapa dicirikan sebagai tinggi permintaan dan tinggi kebertanggungjawaban iaitu mengamalkan ketegasan yang diimbangi dengan kesediaan mendengar pandangan anak-anak, bertoleransi, setiakawan, dan melibatkan diri sepenuhnya dalam proses membantu serta mendidik anak-anak. Manakala dalam gaya asuhan permisif pula, ibu bapa dicirikan oleh sikap kebertanggungjawaban yang tinggi tetapi permintaan yang rendah iaitu bersikap terlalu

berlembut, memenuhi kehendak anak-anak dan menganggap anak-anak sebagai individu yang matang dan boleh menentukan diri sendiri sehingga tidak wujud tekanan, kawalan atau peraturan mengenai tingkah laku yang baik dan tidak dilarang secara kukuh.

Cara gaya asuhan yang diamalkan oleh ibu bapa remaja dalam kajian ini sedikit sebanyak memberi kesan kepada tahap kecerdasan emosi remaja. Dapatan kajian ini menyokong pendapat Santrock (2008) yang mengatakan apabila seorang pelajar beralih dari sekolah menengah rendah ke menengah atas, berlakunya penurunan tahap kesejahteraan psikologi kerana transisi hidup. Di peringkat sekolah menengah atas, pengharapan ibu bapa, pihak sekolah dan keluarga terhadap remaja adalah tinggi di samping tanggungjawab yang semakin bertambah. Suasana yang sama dirasai oleh remaja dalam kajian ini kerana mereka berada di peringkat menengah atas. Tahap pengharapan ibu bapa dan pihak sekolah agar mereka berjaya dalam peperiksaan Sijil Pelajaran Malaysia adalah tinggi. Tambahan pula tugas terhadap keluarga di rumah dan bebanan tugas di sekolah menjadi satu tekanan kepada remaja dalam membentuk imej sendiri dan identiti diri mereka. Keadaan ini akan menjadikan remaja risau dan murung jika tidak mendapat sokongan dan bantuan daripada ibu bapa. Remaja perlu dibantu menyedari dan merasai kebebasan dan tanggungjawab yang ada pada mereka.

Di samping itu mereka perlukan kesedaran bahawa mereka bertanggungjawab untuk memimpin diri sendiri dan berkeupayaan menangani kerisauan yang timbul. Dapatan kajian ini menyokong teori dan model kecerdasan emosi Bar-On (1997). Teori dan model ini juga selari dengan pendapat Goleman (1995) di mana kecerdasan emosi adalah kemampuan seseorang memotivasikan diri sendiri dan dapat bertahan dalam menghadapi kekecewaan, mengendalikan dorongan hati, tidak melebih-lebihkan kesenangan, mampu mengatur suasana hati dan dapat menjaga agar bebanan tekanan tidak melumpuhkan kemampuan berfikir dan berempati seseorang. Konsep dan

matlamat teori ini juga menjadi asas kepada konsep dan matlamat program meningkatkan kecerdasan emosi di sekolah yang dicadangkan oleh Gardner (2006), Goleman (2006) dan Mayer, Salovey, dan Caruso (2008). Mereka telah menyarankan program yang melibatkan aktiviti-aktiviti meningkatkan kecekapan kecerdasan emosi seperti pengurusan emosi, empati, tanggungjawab, menyelesaikan konflik, kesedaran sendiri, komunikasi dan kerjasama.

Dapatan kajian ini menyokong dapatan kajian sebelumnya (Alegre, 2010; Alumran & Punamaki, 2008; Baker & Berenbaum, 2007; Baumrind, 1967; Cummings & Davies, 1995; Greenberg, 2002; Kim, 2005; Simpson et al., 2007). Kajian-kajian yang dibuat menunjukkan gaya asuhan ibu bapa dan amalan keibubapaan yang diberi dalam mendidik anak-anak akan memberi impak yang berbeza bergantung kepada dua dimensi tingkah laku ibu bapa iaitu pertama ibu bapa yang responsif, mesra dan penuh dengan belaian kasih sayang dan kedua, ibu bapa yang berdisiplin dalam mengendalikan permintaan dan kawalan. Dimensi ini bergantung kepada kepakaran dan kematangan ibu bapa membentuk tingkah laku anak-anak yang berdisiplin selaras dengan apa yang ditegaskan oleh Pearson dan Rao (2003) di mana kanak-kanak yang mendapati gaya asuhan yang bercorak demokratik mempunyai kebolehan yang tinggi dalam kemahiran mengendalikan hubungan. Selain itu juga ibu bapa yang berkemahiran berempati didapati mempunyai kaitan dengan pengamalan penjagaan anak-anak yang mementingkan memahami perasaan orang lain dan memberi respon yang positif.

Dapatan kajian ini telah berjaya membuktikan bahawa kecerdasan emosi mempunyai hubungan dengan gaya asuhan ibu bapa dan menyokong pernyataan yang dibuat oleh Bar-On (2001) serta Mayer, Salovey, dan Caruso (2008), di mana kecerdasan emosi ada kaitannya dengan persekitaran individu dibesarkan. Hal ini juga pernah dikongsi oleh Baumrind (1991) di mana gaya asuhan ibu bapa autoritatif memberi kesan kepada perkembangan kanak-kanak dan Bowlby (1982) yang

menegaskan bahawa pertautan emosi antara ibu bapa-anak melibatkan ikatan emosi dan memberi kesan kepada pengurusan emosi dalaman khususnya dalam kemahiran kawalan sendiri (Bowlby, 1988b). Hal ini selari dengan pendapat Mayer dan Salovey (1995) yang menegaskan bahawa setiap proses psikologikal yang menghalang proses kesinambungan informasi, kemungkinan akan mengurangkan atau merendahkan kecerdasan emosi. Justeru, individu yang kabur dengan emosi mereka menunjukkan tahap kebolehan memfokus dan mengendalikan masalah yang rendah dan akan mengalami kemurungan (Baker & Berenbaum, 2007).

Dapatan kajian ini berbeza dengan kajian yang dibuat di Barat di mana hanya gaya autoritatif yang signifikan dengan kecerdasan emosi remaja. Dalam kajian ini, terdapat hubungan positif walaupun ditahap sederhana dan lemah dengan gaya authoritarian dan gaya asuhan permisif. Ini menunjukkan gaya asuhan authoritarian dan permisif masih diterima oleh masyarakat Malaysia. Hal ini berkemungkinan disebabkan perbezaan budaya di Malaysia berbanding dengan di Barat. Oleh yang demikian dapatan kajian ini bercanggah dengan dapatan kajian pengkaji Barat di mana bagi gaya authoritarian dan permisif menunjukkan tidak terdapat hubungan yang signifikan dengan kecerdasan emosi (Baumrind, 1971; Carlo, McGinley, Heyes, Batenhorst, & Wilkinson, 2007; Maccoby & Martin, 1983; Kaufmann et al., 2004). Kajian mereka juga menunjukkan bahawa hanya gaya asuhan jenis autoritatif sahaja yang meningkatkan kompetensi kanak-kanak.

Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini amat konsisten dengan kajian yang dikendalikan dalam budaya yang lain di mana gaya asuhan ibu bapa authoritarian dan permisif masih kondusif dan bersesuaian dengan remaja. Sebagai contohnya terdapat hubungan yang signifikan dan positif antara gaya asuhan authoritarian dengan tingkah laku remaja dalam kajian yang dibuat oleh di Asia, Selatan Eropah dan masyarakat Arab (Afriani et al., 2012; Chao, 2001; Dwairy et al., 2006; Garcia & Gracia, 2009; Martinez

& Garcia, 2007; Rudy & Grusec, 2006). Justeru, dalam memperkatakan kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa, faktor silang budaya perlu diberi perhatian.

Terdapat banyak kajian yang menunjukkan kecerdasan emosi menjadi peramal kepada pelbagai perkembangan yang positif dalam kehidupan individu antaranya kesejahteraan, keupayaan membuat penyesuaian, kemahiran mengendalikan masalah, kesihatan mental, trait personaliti yang positif, pencapaian akademik dan kesihatan fizikal dan psikologikal (Alegre, 2011). Dapatan kajian ini juga selari dengan dapatan kajian yang dilakukan oleh Alegre pada tahun 2011. Beliau mendapati cara gaya asuhan ibu bapa dan amalan keibubapaan menjadi peramal kepada kecerdasan emosi kanak-kanak dan remaja. Dalam penyelidikan ini Alegre berpendapat bahawa kebolehan kecerdasan emosi boleh dipertingkatkan dengan menggunakan pendekatan program latihan berasaskan sekolah yang berkaitan dengan emosi. Pendapat Alegre ini selari dengan pendapat Bar-On di mana menurut Bar-On kecerdasan emosi boleh berkembang dari semasa ke semasa, boleh berubah dan boleh dipertingkatkan melalui latihan, program pemulihan, dan intervensi terapeutik.

Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian Alegre (2011). Dalam kajiannya, Alegre telah mengenal pasti tiga program khas berasaskan sekolah yang dikaji dan menunjukkan kejayaan dalam mendidik murid-murid sekolah dalam kebolehan mengawal emosi sendiri, kesedaran dan memahami diri sendiri dan kemahiran sosial yang berkaitan dengan rakan sebaya serta menyelesaikan masalah yang berhubung dengan sosial. Program-program yang disebutkan amat berkesan dalam mengurangkan masalah tingkah laku agresif dan meningkatkan tingkah laku pro-sosial terutamanya kepada murid-murid lelaki.

Memandangkan kecerdasan emosi mempunyai hubungan yang amat signifikan dengan gaya asuhan ibu bapa maka adalah wajar apabila membincangkan isu

kecerdasan emosi, peranan ibu bapa juga perlu diberi perhatian. Malah jika sekiranya gaya asuhan autoritatif adalah amalan gaya keibubapaan yang baik dan sesuai, maka ibu bapa sepatutnya berusaha sedaya upaya mengadaptasi ciri ibu bapa yang diamalkan oleh ibu bapa autoritatif dalam amalan gaya asuhan mereka. Saranan ini selari dengan kajian-kajian yang dilakukan terhadap hubungan antara kecerdasan emosi dan amalan keibubapaan.

5.3.6 Pemboleh ubah Peramal Kecerdasan Emosi Remaja

Soalan ketujuh kajian ini ialah apakah pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi remaja? Berdasarkan analisis regresi pelbagai (*stepwise*) telah dilakukan mengikut tiga kategori gaya asuhan iaitu gaya asuhan autoritatif, autoritarian dan gaya asuhan permisif.

Bagi gaya asuhan autoritatif, berdasarkan analisis regresi pelbagai (*stepwise*) menunjukkan signifikan lima pemboleh ubah peramal iaitu kemahiran penghargaan sendiri sendiri menyumbang sebanyak 46.7% kepada kecerdasan emosi. Kombinasi kedua-dua pemboleh ubah penghargaan sendiri serta kawalan sendiri menyumbang sebanyak 52.6% kepada kecerdasan emosi. Apabila ditambah pemboleh ubah membuat penyesuaian ketiga-tiga pemboleh ubah peramal itu menyumbang sebanyak 55.1% kepada kecerdasan emosi. Seterusnya apabila ditambah pemboleh ubah peramal tanggungjawab sosial, keempat-empat pemboleh ubah peramal ini menyumbang sebanyak 58.6% kepada kecerdasan emosi. Akhirnya apabila ditambah pemboleh ubah peramal komunikasi, kelima-lima pemboleh ubah peramal ini menyumbang sebanyak 60.7% terhadap varian dalam kecerdasan emosi.

Bagi gaya asuhan autoritarian, berdasarkan analisis regresi pelbagai (*stepwise*) menunjukkan empat pemboleh ubah peramal iaitu penghargaan sendiri sendiri menyumbang sebanyak 35.3% kepada kecerdasan emosi. Kombinasi kedua-dua

pemboleh ubah penghargaan sendiri serta komunikasi menyumbang sebanyak 36% terhadap perubahan varian dalam skor kecerdasan emosi. Selain itu apabila pemboleh ubah kawalan sendiri diambil kira bersama, ketiga-tiga pemboleh ubah peramal itu menyumbang sebanyak 36.9% kepada perubahan varian dalam skor kecerdasan emosi. Kombinasi antara pemboleh ubah peramal penghargaan sendiri, komunikasi, kawalan sendiri, dan kemahiran tanggungjawab sosial secara signifikan menyumbang sebanyak 37.1% terhadap perubahan varian dalam kecerdasan emosi remaja.

Manakala bagi gaya asuhan permisif pula, berdasarkan analisis regresi pelbagai (*stepwise*) menunjukkan empat pemboleh ubah peramal iaitu kemahiran tanggungjawab sosial sendiri menyumbang sebanyak 25.5% kepada kecerdasan emosi. Kombinasi kedua-dua pemboleh ubah tanggungjawab sosial dan membuat penyesuaian menyumbang sebanyak 28% kepada kecerdasan emosi. Apabila pemboleh ubah komunikasi diambil kira bersama, ketiga-tiga pemboleh ubah ini menyumbang sebanyak 29.3% kepada kecerdasan emosi. Kombinasi antara pemboleh ubah peramal tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian, komunikasi dan kawalan sendiri secara signifikan menyumbang sebanyak 30.4% terhadap perubahan varian dalam kecerdasan emosi remaja.

Analisa peramal adalah selari dengan ujian korelasi yang menunjukkan pemboleh ubah penghargaan sendiri, kawalan sendiri, tanggungjawab sosial, dan membuat penyesuaian mempunyai hubungan yang signifikan dengan kecerdasan emosi. Ini menunjukkan yang gaya asuhan ibu bapa memberi kesan kepada kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal remaja seterusnya mempengaruhi kecerdasan emosi mereka. Justeru dapatlah disimpulkan bahawa kecerdasan emosi, gaya asuhan ibu bapa dan kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal remaja mempunyai hubungan yang signifikan dan saling pengaruh mempengaruhi antara satu sama lain.

Dapatan kajian ini menyokong dapatan kajian sebelum ini yang mendapati cara gaya asuhan autoritatif mempunyai hubungan yang signifikan dengan perkembangan yang positif dalam kalangan kanak-kanak dan remaja (Baumrind, 1991; Belsky, 1984). Gaya asuhan autoritatif ini juga mempunyai hubungan dengan tanggungjawab sosial remaja. Interaksi antara kebertanggungjawaban ibu bapa dan permintaan yang positif memberi kesan kepada pembinaan sifat tanggungjawab sosial remaja. Umumnya, ibu bapa yang menggunakan permintaan positif yang berterusan melalui pertuturan dan tunjuk ajar, akan meningkatkan tahap kesedaran moral dan nilai dalaman anak-anak. Tambahan pula kemesraan ibu bapa memotivasikan anak-anak mereka untuk mematuhi dan mengurus diri (Carlo et al., 2007; Durkin, 1995). Selain itu, ibu bapa autoritatif mengamalkan komunikasi terbuka dengan anak-anak mereka, di mana ibu bapa mendengar pandangan anak-anak. Keadaan ini akan membantu pembinaan kompetensi dan keyakinan diri yang tinggi kepada anak-anak mereka (Maccoby & Martin, 1983). Selain itu juga akan meningkatkan tahap kompetensi diri, pengurusan sendiri dan nilai dalaman yang meningkatkan tahap tanggungjawab sosial anak-anak (Conrad & Hedin, 1981; Scales et. al., 2000).

5.4 Implikasi Dan Cadangan

5.4.1 Implikasi Teoretikal dan Praktikal

Kajian ini menyumbang kepada teori-teori yang digunakan iaitu dua teori yang menjadi asas kepada hubungan ibu bapa-anak iaitu Teori Pertautan Bowlby (1982) dan Model Gaya Asuhan Ibu Bapa Baumrind (1991) yang merujuk kepada hubungan emosi antara ibu bapa dan anak-anak serta kualiti ikatan emosi yang berjaya dibentuk antara kedua belah pihak.

Manakala dalam teori kecerdasan emosi pula model-model yang dibincangkan adalah model Kebolehan Empat Cabang oleh Mayer dan Salovey (1997), dan Model

Kecerdasan Emosi oleh Bar-On (1997). Kajian ini telah berjaya membuktikan yang peranan ibu bapa seperti yang dinyatakan oleh Baumrind dalam Model Gaya keibubapaannya dalam menentukan kesejahteraan anak-anak dari sudut psikologi, kognitif dan afektif yang amat bermakna. Model-model kecerdasan emosi seperti model kebolehan empat cabang oleh Mayer dan Salovey (1997), Model kecerdasan emosi oleh Bar-On (1997) yang disokong dengan kajian yang ekstensif telah membuktikan bahawa kejayaan dalam kehidupan adalah bergantung kepada pelbagai kecerdasan dan bukan hanya kepada kecerdasan intelek sahaja. Tambahan pula, ada kajian yang menunjukkan bahawa individu yang mempunyai kecerdasan intelek yang tinggi gagal menjadi pemimpin dalam menguruskan emosi di tempat kerja.

Berdasarkan dapatan kajian ini, tahap kecerdasan emosi remaja berada pada tahap yang tinggi mempunyai hubungan positif dan kuat dengan gaya asuhan autoritatif. Ini adalah selari dengan model-model kecerdasan emosi yang menjadi kerangka teoretikal kajian ini yang mana individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi mampu memotivasikan diri sendiri dan dapat bertahan dalam menghadapi kekecewaan, mengendalikan dorongan hati, tidak melebih-lebihkan kesenangan, mampu mengatur suasana hati dan dapat menjaga agar bebanan tekanan tidak melumpuhkan kemampuan berfikir dan berempati seseorang. Hubungan positif dan kuat antara kecerdasan emosi dengan gaya asuhan autoritatif yang ditunjukkan dalam kajian ini selari dengan Teori Pertautan Emosi Bowlby (1982). Ikatan emosi remaja dengan ibu bapa merentasi masa dan ruang. Pertautan emosi yang sihat antara anak dan ibu bapa atau penjaga merangkumi kasih sayang, keselamatan, kegembiraan dan keyakinan terhadap diri dan persekitaran (Bowlby, 1973). Remaja dilihat dapat menguruskan emosi dalaman khususnya dalam empat dimensi kecerdasan emosi iaitu dimensi kesedaran sendiri, dimensi pengurusan emosi, dimensi kemahiran sosial dan dimensi empati.

Menurut Baumrind, hanya cara gaya autoritatif sahaja yang menunjukkan cara gaya asuhan yang paling ideal bagi mendidik anak-anak. Kenyataan ini disokong oleh pengkaji-pengkaji barat yang lain (Jewell et al., 2008; Jeynes, 2007). Namun begitu, beberapa kajian mempertikaikan kredibiliti model ini terutama hasil kajian silang budaya dan masyarakat bukan barat (Baldwin, McIntyre & Hardaway, 2007; Chao & Sue, 2001; Habibah & Tan, 2009). Dapatan kajian ini membuktikan bahawa cara gaya autoritarian dan permisif masih lagi menunjukkan hubungan yang positif walaupun pada tahap sederhana. Ini bermakna ibu bapa perlu menggunakan pendekatan mendidik dengan mempelbagaikan cara gaya asuhan untuk disesuaikan dengan tahap perkembangan anak-anak. Dalam keadaan ini, ibu bapa harus berbincang dengan anak-anak secara terbuka tentang tingkah laku yang diterima dan yang tidak diterima di samping ibu bapa hendaklah sentiasa konsisten serta tegas dengan peraturan yang telah ditetapkan kepada anak-anak seperti yang telah dipersetujui bersama.

Dapatan kajian ini menyokong kajian Habibah dan Tan (2009) yang mana mendapati gaya keibubapaan permisif, autoritarian dan autoritatif tidak berkorelasi positif dan signifikan dengan pencapaian akademik pelajar sekolah rendah. Beberapa kajian lain yang meneliti praktik gaya asuhan ibu bapa dalam masyarakat silang budaya yang melibatkan kaum Cina (Chen, Dong, & Zhou, 1997; Chao, 2001), masyarakat Korea dan Turki (Keshavarz & Rozumah, 2009; Kagitcibasi, 2005), Cina dan Eropah-Amerika (Kim, 2005) dan antara Cina Asia dan Australia (Leung, Lau, & Lam, 1998) menunjukkan hasil yang bercanggah dengan model Baumrind apabila kepelbagaian gaya keibubapaan dalam masyarakat multi budaya tidak memberi kesan negatif ke atas pencapaian akademik anak-anak. Contohnya gaya autoritarian lebih menonjol dalam masyarakat Cina berbanding Australia dan Eropah-Amerika. Begitu juga dengan pemboleh ubah yang menjadi peramal kepada kecerdasan emosi dalam kajian ini iaitu penghargaan sendiri, kawalan sendiri, tanggungjawab sosial, membuat penyesuaian dan

komunikasi didapati menjadi peramal kepada kecerdasan emosi remaja yang dikaji. Kajian ini menyokong dapatan pengkaji-pengkaji sebelum ini di mana gaya asuhan ibu bapa memberi kesan kepada perkembangan kanak-kanak khususnya dalam kemahiran intrapersonal dan interpersonal. Justeru dalam mendidik anak-anak kelima-lima pemboleh ubah ini perlu diberi perhatian oleh ibu bapa walau dalam apa jua cara gaya asuhan yang digunakan.

Suasana sekolah yang mempunyai persekitaran yang selamat dan terapeutik juga penting bagi perkembangan remaja. Sekolah adalah tempat bagi remaja menjadi matang melalui penglibatan mereka dalam hubungan (*relationship*) yang bermakna. Guru-guru dan kaunselor sekolah perlu berkerjasama dalam mengadakan program-program dan aktiviti yang melibatkan semua pelajar. Keadaan ini akan membantu remaja meningkatkan kemahiran intrapersonal dan interpersonal mereka yang sedia terbina kesan daripada gaya asuhan ibu bapa mereka seterusnya meningkatkan kecerdasan emosi. Peningkatan kecerdasan emosi akan membantu peningkatan remaja dalam perkembangan akademik dan sahsiah. Justeru remaja perlu diberi peluang mempraktikkan setiap ciri kecerdasan emosi dalam suasana budaya sekolah yang positif dan melalui aktiviti kemasyarakatan.

Implikasi Praktikal

Dapatan kajian ini mempunyai implikasi yang positif kepada remaja yang berada di sekolah-sekolah seluruh Malaysia. Berdasarkan dapatan kajian, kecerdasan emosi merupakan kecekapan yang penting dalam kehidupan seseorang. Kecekapan dari aspek kognitif perlu diseimbangkan dengan kecekapan afektif dan tingkah laku kerana ciri personaliti yang seimbang antara jasmani, rohani, emosi dan intelek secara holistik mencerminkan kualiti modal insan berkualiti kelas pertama (Rorlinda, 2009).

Implikasi pertama daripada dapatan kajian ini menunjukkan bahawa remaja sekolah perlu memiliki kebolehan dan kefahaman yang jelas tentang konsep dan elemen-elemen utama yang terkandung dalam kecerdasan emosi. Antara kebolehan-kebolehan tersebut adalah kesedaran sendiri, kemahiran sosial, pengurusan sendiri dan empati. Kebolehan ini harus dimiliki oleh remaja sekolah hari ini kerana kecerdasan emosi ini bukan hanya penting dalam kehidupan seharian bahkan amat diperlukan dalam kerjaya masa hadapan. Remaja yang sedang menuntut di sekolah-sekolah hari ini perlu dibantu memiliki kecerdasan emosi dan diterjemahkan ke dalam kehidupan seharian. Hasil kajian telah membuktikan bahawa remaja sekolah yang dikaji memiliki tahap kecerdasan emosi yang tinggi. Ini bermakna remaja perlu meningkatkan penghayatan kecerdasan emosi secara menyeluruh khususnya aspek menjana kecekapan peribadi seperti kemahiran berkomunikasi, membuat penyesuaian, tanggungjawab sosial, serta kemahiran-kemahiran yang berkaitan dengan kemahiran insaniah.

Berdasarkan justifikasi di atas, remaja sekolah hari ini perlu menguasai perkara-perkara yang berkaitan tentang (a) kecerdasan emosi dalam semua dimensi kecerdasan emosi, (b) membina kualiti kecekapan kecerdasan emosi dan (c) memahami konsep kecerdasan emosi dan diaplikasikan dalam kehidupan seharian. Untuk itu remaja sekolah perlu dibimbing dalam usaha memperkasakan kecekapan kerohanian dalam menguasai kebolehan berempati, pengurusan emosi, kesedaran sendiri dan kemahiran sosial secara holistik. Mereka harus diberi tanggungjawab dalam usaha meningkatkan tahap kecerdasan emosi masing-masing supaya mampu menangani situasi mencabar yang muncul dalam kehidupan seharian dengan tenang dan berkesan. Selain itu remaja sekolah juga perlu dipantau dalam aspek interaksi hubungan dengan ibu bapa, guru-guru dan rakan sebaya kerana berdasarkan dapatan kajian, hubungan interpersonal yang berkesan dapat meningkatkan keyakinan sendiri dan penghargaan sendiri seseorang (Rosenberg, 1979).

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

Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri dan Pejabat Pendidikan Daerah merupakan pihak yang berautoriti yang berperanan melaksanakan perancangan untuk kepentingan masa hadapan remaja. Kajian ini mencadangkan agar memberi perhatian yang serius terhadap latihan dan pembinaan yang berkualiti terhadap pemantapan kecekapan kecerdasan emosi dalam kalangan guru-guru khususnya guru kaunseling di sekolah-sekolah, menjalani latihan kecerdasan emosi dalam kursus-kursus peningkatan profesionalisme guru, menubuhkan pusat kegiatan guru di setiap daerah bagi menampung program-program peningkatan kecerdasan emosi dalam kalangan guru, memperkasa program-program yang menjurus kepada pengujian psikologi, bengkel kemahiran asas kaunseling dan kursus kemahiran pemikiran kreatif, pengurusan stres dan seumpamanya dan memasukkan kurikulum kecerdasan emosi ke dalam program bina insan pelajar sekolah dan program pembangunan dan peningkatan profesionalisme guru serta kakitangan sekolah.

Cadangan di atas disarankan bertujuan untuk memperkasakan kecerdasan emosi dalam kalangan remaja sekolah dan mewujudkan suasana yang kondusif supaya kecekapan ini terus subur dan berkembang sehingga mencapai matlamat melahirkan modal insan berkualiti di negara ini. Selain itu, saranan ini juga dapat memartabatkan kualiti profesional perkhidmatan kaunseling di sekolah. Persediaan prasarana yang membantu peningkatan kecerdasan emosi perlu diwujudkan bagi melahirkan remaja sekolah yang berketrampilan dan berdaya saing menjelang 2020.

5.4.3 Cadangan Kajian Terhadap Institusi Pendidikan dan Latihan Guru Kaunseling

Hasil dapatan kajian dan dapatan literatur menunjukkan bahawa pembinaan kualiti peribadi remaja merupakan proses yang berlaku sepanjang hayat. Kecerdasan emosi tidak lahir bersama-sama individu tetapi kecekapan ini boleh dipelajari dan dipertingkatkan dari semasa ke semasa (Mayer & Salovey, 1990). Kajian ini menunjukkan pembinaan keperibadian dan sahsiah remaja bermula dari peringkat pembesaran dan gaya asuhan ibu bapa dan keluarga, pengalaman bersama-sama rakan sebaya di alam persekolahan dan berterusan ke peringkat dewasa di institusi pengajian tinggi. Kegigihan ibu bapa, guru kaunseling dan guru-guru mata pelajaran tidak dapat dinafikan akan kepentingannya dalam membantu membina kecerdasan emosi remaja sekolah hari ini. Sekolah merupakan rumah kedua bagi remaja di mana mereka meneruskan proses pembelajaran secara formal. Ibu bapa dan guru-guru menjadi “*role model*” kepada mereka sebagai contoh dan ikutan bagi menggambarkan sahsiah dan tingkah laku remaja yang memiliki kecerdasan emosi. Sehubungan itu, implikasi kajian terhadap Institusi Pendidikan dan Latihan Guru Kaunseling dan Institut Latihan Guru antaranya adalah seperti berikut:

Pertama, implikasi terhadap pemilihan calon guru yang memilih opsyen Bimbingan dan Kaunseling sebagai kerjaya masa hadapan. Oleh kerana kecekapan kecerdasan emosi boleh dipelajari dan dipertingkatkan melalui latihan, maka satu kaedah khas pemilihan calon guru kaunseling perlu dirancang supaya penerimaan calon guru bimbingan dan kaunseling bukan hanya sekadar merujuk kepada kelayakan akademik semata-mata malah perlu berdasarkan pengujian personaliti dan minat kerjaya, skor kecekapan kecerdasan emosi dan temu duga bersemuka. Kaedah ini bertujuan supaya individu yang dipilih sebagai guru kaunseling memiliki kualiti

peribadi yang sesuai dengan profesion kaunseling yang berteraskan hubungan sesama insan.

Implikasi kedua hasil kajian menunjukkan kepentingan memasukkan komponen kecerdasan emosi ke dalam kurikulum pendidikan guru khasnya guru kaunseling. Komponen kecerdasan emosi wajar diajar secara formal sebagai satu mata pelajaran kerana kemahiran ini merupakan kemahiran insaniah yang perlu difahami dan dikuasai oleh bakal pendidik khususnya guru kaunseling. Pengajaran komponen kecerdasan emosi perlu diaplikasi ke dalam aktiviti-aktiviti kokurikulum di Institusi Latihan Guru kerana mereka adalah bakal pendidik dan pencetus ke arah generasi yang berkeperibadian dan kecerdasan emosi yang tinggi apabila tamat latihan dan bertugas di sekolah-sekolah di seluruh negara. Selain itu, usaha menjana kecekapan kecerdasan emosi guru kaunseling memerlukan mereka terdedah kepada pengalaman-pengalaman kepimpinan dalam aktiviti kemasyarakatan. Kajian ini menyokong cadangan Rorlinda (2009) yang mencadangkan supaya guru-guru pelatih kaunseling disyaratkan untuk menyertai aktiviti gerak kerja kokurikulum secara individu dan berpasukan yang menjurus kepada aktiviti membina ketrampilan peribadi dan aktiviti membina kecekapan sosial yang melibatkan integrasi pelbagai kaum.

Implikasi ketiga menjurus kepada keperluan memperkasa kualiti keperibadian profesional tenaga pengajar dari aspek personaliti, kecekapan kepimpinan, serta pendekatan pengajaran dan pembelajaran. Guru kaunseling atau kaunselor sekolah merupakan *role model* utama yang dapat membantu kecekapan kecerdasan emosi remaja sekolah yang dikaji. Sehubungan dengan itu, kajian ini mencadangkan supaya guru-guru kaunseling menggunakan pendekatan humanistik dalam menghasilkan perkhidmatan bimbingan dan kaunseling yang berkesan.

5.4.4 Cadangan Kajian Terhadap Institusi Persekolahan

Pihak seterusnya yang mendapat kesan langsung daripada kajian ini ialah warga sekolah seperti pihak pentadbir dan guru-guru. Guru kaunseling merupakan personalia yang berada di barisan hadapan sekolah yang berusaha membina kecemerlangan sahsiah pelajar. Mereka bertanggungjawab merancang, menyelaras dan melaksanakan program dalam perkhidmatan bimbingan dan kaunseling. Oleh itu maklum balas dan kerjasama daripada pentadbir dan guru-guru terhadap aktiviti bimbingan yang dilaksanakan dapat membantu membudayakan kecerdasan emosi (mengutamakan kecekapan peribadi, sosial dan kerohanian) dalam persekitaran sekolah. Sehubungan itu kajian ini menyarankan agar (a) pihak pentadbir sekolah membudayakan ciri kepimpinan sekolah yang berteraskan kecekapan kecerdasan emosi, (b) pihak sekolah memasukkan elemen kecerdasan emosi dalam ceramah motivasi guru dan kakitangan sekolah, ibu bapa dan pelajar.

Hal ini bertujuan supaya semua pihak yang terbabit mendapat maklumat sebenar tentang pengetahuan dan kemahiran kecerdasan emosi, (c) Mengadakan kempen berasaskan minggu dan bulan kecerdasan emosi yang diisi dengan aktiviti yang menjurus pengiktirafan kepada ketrampilan peribadi dan sahsiah yang menggambarkan keunggulan kecerdasan emosi. Semua cadangan yang dinyatakan di atas bertujuan untuk memastikan kecekapan kecerdasan emosi dapat diperkasakan supaya menjadi budaya warga sekolah selaras dengan saranan Stone (1992) yang menyarankan agar pentadbir sekolah membudayakan ciri kecerdasan emosi yang tinggi bagi mewujudkan persekitaran sekolah yang kondusif dan pencapaian akademik yang memberangsangkan. Keadaan ini juga selaras dengan visi perkhidmatan bimbingan dan kaunseling sekolah iaitu untuk melahirkan generasi yang menghayati ciri kemanusiaan.

5.5 Cadangan Kajian Lanjutan

Kajian ini berbentuk kuantitatif yang hanya mampu menerangkan secara makro tentang fenomena yang dikaji. Dapatan dalam kajian ini hanya dapat menjelaskan hubungan antara kecerdasan emosi dan gaya asuhan ibu bapa dan pemboleh ubah yang meramal kecerdasan emosi. Penyelidikan lanjut perlu dijalankan dengan mengaitkan pengalaman sendiri remaja mengalami kejayaan, rasa dipunyai (*belonging*) dan dihargai dan bukan hanya tertumpu kepada hubungan kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik semata-mata.

Selain itu, kajian juga perlu dilakukan dengan mengaitkan hubungan antara kecerdasan emosi dengan penglibatan remaja dalam kegiatan ko-kurikulum di sekolah yang menjurus kepada kemahiran tertentu seperti penyelesaian konflik, kawalan sendiri, pengurusan tingkah laku, dan keyakinan diri yang mungkin kurang dalam kalangan remaja amat membantu dalam mengenal pasti kecerdasan emosi mereka.

Kajian pada masa hadapan perlu dilakukan secara kualitatif dan kuantitatif atau kajian longitudinal yang melihat keberkesanan aktiviti peningkatan kecerdasan emosi dengan menggunakan modul peningkatan kecerdasan emosi dalam semua dimensi disamping melihat keberkesanan penggunaan modul tersebut. Ini akan membantu pengkaji memperbaiki dan memurnikan modul tersebut sekali gus membantu penyelidik seterusnya memberi tumpuan kepada faktor-faktor yang dapat membantu meningkatkan kecerdasan emosi remaja.

Kajian seterusnya perlu memberi tumpuan kepada peranan ibu bapa dan kesannya kepada kecerdasan emosi remaja. Maklumat ini akan membantu kaunselor sekolah memahami kesan hubungan interpersonal ibu bapa-anak dalam mencari intervensi terbaik membantu remaja. Dalam hal ini, pengkaji perlu membuat kajian dalam kumpulan yang berbeza dari segi etnik dan budaya bagi tujuan membantu

kaunselor menyalurkan maklumat kepada remaja sekolah memahami silang budaya, prihatin dengan sensitif dengan budaya orang lain dan mengatur program kaunseling yang komprehensif. Selain itu juga kajian yang dibuat perlu melibatkan pentadbir sekolah, guru-guru, kakitangan dan masyarakat setempat dalam memberi pengetahuan kepada mereka mengenai kesan gaya asuhan ibu bapa terhadap kehidupan remaja di sekolah. Tambahan pula, kajian yang sistematik mengesahkan hubungan antara peningkatan penghargaan sendiri dan pencapaian akademik menjadi petanda keperluan memberi fokus kepada penglibatan ibu bapa apabila berurusan dengan remaja dalam persekitaran sekolah.

Akhirnya, kajian selanjutnya perlu memberi fokus kepada peranan pentadbir sekolah dalam mengimplementasikan pendidikan keibubapaan, gaya asuhan dan isu-isu yang melibatkan ibu bapa. Hal ini kerana pentadbir-pentadbir di sekolah perlu memahami pendidikan keibubapaan dan kesihatan mental yang mungkin boleh dikongsi bersama dengan ibu bapa pelajar.

5.6 Penutup

Dalam membincangkan isu penglibatan ibu bapa dan kesannya sama ada positif atau negatif terhadap kecerdasan emosi remaja, beberapa perkara perlu diberi perhatian antaranya kemahiran intrapersonal dan kemahiran interpersonal yang menjurus kepada penghargaan sendiri, kawalan sendiri, membuat penyesuaian, tanggungjawab sosial dan komunikasi. Remaja mendapat kemahiran intrapersonal dan interpersonal berasaskan kepada gaya asuhan dan penglibatan ibu bapa sepanjang mendidik dan membesarkan mereka. Oleh yang demikian, jika sekiranya gaya asuhan autoritatif adalah amalan gaya asuhan ibu bapa yang baik dan sesuai dalam meningkatkan kemahiran-kemahiran yang boleh meningkatkan kecerdasan emosi, maka ibu bapa sepatutnya berusaha sedaya upaya mengadaptasi ciri dan gaya asuhan ibu bapa yang diamalkan oleh ibu bapa

autoritatif dalam amalan gaya asuhan mereka di samping gaya asuhan autoritarian dan permisif yang mungkin bersesuaian dengan peringkat umur remaja. Kajian ini telah membuktikan kepentingan ibu bapa dalam kehidupan individu dan mengembalikan martabat keduanya yang sering dilupakan oleh remaja apabila mereka melangkah ke alam dewasa. Selari dengan hadith Rasulullah SAW yang bermaksud “Setiap anak yang dilahirkan adalah dalam keadaan suci bersih. Maka ibu bapa merekalah yang berperanan menjadikannya Yahudi, Nasrani atau Majusi”. Ibu bapa perlu diberi penghormatan yang sewajarnya kerana mereka menjadi pengukur kepada kebahagiaan dan kejayaan anak-anak pada masa depan. Adalah diharapkan kajian ini memberi sumbangan yang bermakna khususnya dalam memahami kecerdasan emosi dan hubungannya dengan gaya asuhan ibu bapa dalam kalangan remaja.

RUJUKAN

- Adeyemo, D. A. (2005). The buffering effect of emotional intelligence on the adjustment of secondary school students in transition. *Electronic Journal of Research on Educational Psychology*, 6, 79-90.
- Adeyemo, D. A., & Adeleye, A. T. (2008). Emotional intelligence, religiosity and self-efficacy as predictors of psychological well-being among secondary school adolescents in Ogbomoso, Nigeria. *Europe's Journal of Psychology*, 9(3). Dimuat turun daripada <http://ejop.psychopen.eu/article/view/423/321>
- Adeyemo, D. A., & Ogunyemi, B. (2006). Emotional Intelligence and self-efficacy predictors of occupational stress among academic staff in a Nigerian University. Dimuat turun daripada <http://www.weleadinlearning.org/da05.htm>
- Afriani, A., Baharuddin, R., Siti Nor, Y., & Nurdeng, D. (2012). The relationship between Parenting style and social responsibility of adolescent In banda Aceh, Indonesia. *Pertanika J.Soc. Sci. & Hum.* 20(3):733-750 (2012)a
- Ainsworth, M. D. S. (1988). *On security*. Paper presented in the January 1988 meeting of attachment experts in Stony Brook. Stony Brook, NY.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aldea, M. A., & Rice, K. G. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 498-510. *Intelligence*. Paper presented at the annual conference of the National Council of Family Research. Orlando FL.
- Alegre, A. (2010). The relationship between mother-child joint activity and the trait emotional intelligence of the children. (*Unpublished manuscript*).
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: what do we know? *The Family Journal*, 19(1), 56-62. Doi: 10.1177/1066480710387486.
- Alegre, A. (2012). Is there a relation between mother's parenting Styles and Children's Trait Emotional Intelligence? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 005-034. no. 26.
- Alegre, A., & Benson, M. (2004). *The effects of parenting styles on children's emotional intelligence*. Paper presented at the annual conference of the National Council of Family Research. Orlando FL.

- Alegre, A., & Benson, M. (2007). Parental acceptance and late adolescents' adjustment: The role of emotional intelligence. In E. Fatos (Ed.), *Acceptance: The essence of peace*. (Selected Papers from the First International Congress on Interpersonal Acceptance and Rejection, pp. 33-49). Istanbul, Turkey: Turkish Psychology Association, Incekara Press.
- Allen, Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being*. *Harvard Educational Review*, 76(2) Summer, pp 201-237.
- Allen, Cohen. (2006). Emotional Intelligence in classrooms and in schools: What we see in the educational setting. *Teachers College Record*, 111(1).
- Allen J. P., Marsh P., McFarland C., McElhaney K. B., Land D. J., Jodl K. M., et al. (2002). Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence. *J Consult Clin Psychol*, 70(1), 56-66.
- Allen, J. P., Porter, M., McFarland, C., McElhaney, K. B., & Marsh, P. (2007). The relation of attachment security to adolescents' paternal and peer relationships, depression, and externalizing behavior. *Child Development*, 78, 1222-1239.
- Al-Quran Nul-Karim dan terjemahannya. (2007). Pustaka Darul Iman.
- Alumran, Jihan I. A., & Punamaki, Raija-Leena. (2008, Jun). Relationship between gender, age, academic achievement, Emotional Intelligence and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual Differences Research*, 6(2), pp. 104-119.
- American Education Research Association Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for education and psychological testing*. Washington, DC: American Education Research Association.
- Amir, A. (1989). *Dalam perhubungan menolong kaunseling dan perundingan*. Pulau Pinang: Penerbit Universiti Sains Malaysia.
- Amla Salleh. (2005). Strategi awal mencegah gejala sosial: Apa yang dapat dilakukan oleh kaunselor? *Prosiding Seminar Kebangsaan Ke-3 Psikologi dan Masyarakat*. Pusat Latihan KWSP, Bangi (ESSET). 4-5 Oktober.
- Anan, R. M., & Barnett D. (1999). Perceived social support mediates between prior attachment and subsequent adjustment: A study of urban African-American children. *Developmental Psychology*, 35, 1210-1222.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2006). Authoritarian parenting styles in Asian societies: A Cluster – analytic investigation. *Contemporary Family Therapy*, 28(1), 131-151.

- Antonopoulou, K., Alexopoulos, D. A., & Maridaki-Kassotaki, K. (2012). Perceptions of father parenting style, empathy, and self-esteem among greek preadolescents. *Marriage & Family Review*, 48(30), 293-309. Doi;10.1080/01494929.2012.665016.
- Arsenio, W. F. (2003, Mar-Jun). Emotional Intelligence and the Intelligence of Emotions: A Developmental Perspective on Mixed EI Models. *Human Development* (0018716X), 46(2/3), pp. 97-103. DOI: 10.1159/000068582.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education: Understanding research methods*. New York, NY: Longman.
- Ary Ginanjar Augustian. (2005). *Rahsia sukses membangun kecerdasan emosi dan spiritual ESQ*. Jakarta: Penerbit Arga.
- Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. T. (2003). Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching. *Journal of Education for Business*, 79(1), 18-22.
- Ashraf Kazemi, Soheila Solokian, Elaheh Ashouri, & Maryam Marofi. (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).
- Asmah Bee Mohd Noor. (2003). Menangani kemurungan melalui kaunseling berperspektif Islam. *Prosiding Seminar Kebangsaan Kaunseling Berperspektif Islam: Menangani Cabaran Era Baru Melalui Kaunseling Berspektif Islam*. Hotel Helang, Langkawi. 1-3 Mei. Anjuran Universiti Utara Malaysia, Jabatan Perkhidmatan Awam dan Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Asmawati Suhid. (2007). Pendidikan Islam wadah pembangunan modal insan. *Prosiding Seminar Kebangsaan Isu-isu Pendidikan Negara Ketiga. Dasar dan Perlaksanaan. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia Bangi*, 13 & 14 Februari.
- Atkins, P., & Stough, C. (2005). *Does emotional intelligence change with age?* Paper presented at the Society for research in Adult Development Annual Conference, Atlanta GA.
- Atkinson, A. P. (2007). Face processing and empathy. In T. F. D. Farrow, & P. W. R. Woodruff (Penyt.) *Empathy in mental illness* (pp. 360-386). New York, NY: Cambridge University Press.
- Atkinson, R. (1998). *Adolescence*. University of Southern Maine. Retrieved from <http://usm.maine.edu/Atkinson.htm>
- Azar, S. T. (2002). Parenting and child maltreatment. Dlm M. H. Bornstein (Penyt.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (hh. 361-87). London: Routledge.

- Azimi Hamzah. (2002). *Kebapaan dan masalah remaja*. Kertas kerja yang dibentangkan di Seminar Kebangsaan Kebapaan 2002, pada 26-27 Ogos 2002, Universiti Putra Malaysia, Serdang Selangor.
- Azizi Yahaya, & Kamaliah Nordin. (2006). *Relationship between self concepts, motivation and parenting styles effected students achievements*. Unpublished article, Universiti Teknologi Malaysia.
- Azizi, Fawziah, & Zurihanmi, Noordin. (2005). *Pembangunan sendiri*. Skudai, Johor: Universiti Teknologi Malaysia.
- Azizi, H. Y., & Yusof, B. (2005). *Kecerdasan Emosi dan hubungannya dengan pencapaian akademik dan tingkahlaku pelajar*. Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor.
- Azizi, H. Y., Yusof, B., & Kamaliah, N. (2010). *Hubungan antara konsep sendiri, motivasi dan gaya keibubapaan dengan pencapaian pelajar*. Fakulti Pendidikan UTM Skudai, Johor.
- Azizi, Y. (2005). *Psikologi Sosial alam remaja*. Skudai, Johor: Universiti Teknologi Malaysia.
- Azizi, Y., Haliah, M., Shahrin, H., Yusof, B., & Jamaludin, R. (2009). *Modal insan: membentuk keluarga yang berkesan*. Skudai, Johor: Universiti Teknologi Malaysia.
- Azmi Abd. Rahman. (2005). Penilaian Program Bimbingan dan Kaunseling di Sekolah Menengah di daerah Pasir Putih, Kelantan. *Prosiding 2*. Seminar Kaunseling Kementerian Pelajaran Malaysia Kali Kedua. Hotel City Bayview, Langkawi Kedah, Darul Aman.
- Babbie, E., & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Badenhorst, A., & Smith, D. (2007). *Misconceptions about Emotional Intelligence: Deploying Emotional Intelligence in one's life dimensions*. University of Johannesburg.
- Baker, J. P., & Berenbaum, H. (2007). Emotional approach and problem-focused coping: A comparison of potentially adaptive strategies. *Cognition and Emotion, 21*, 95-118.
- Baldwin, D. R., McIntyre, A., & Hardaway, E. (2007). Perceived parenting styles on college students' optimism. *Journal of College Student, 41*, 550-557.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Barent, J. M. (2005). *Principal level of emotional intelligence and influence on school culture*. Tesis PhD. Montana State University, USA.

- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-on, R. (1996). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Multi Health Systems, Toronto. www.eiworld.org/docs/EQ360-short_2007.pdf
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. B. (2000). *The Bar-On EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. Dlm. J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (hh. 82-97). New York, NY: Psychology Press.
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21(4), 3-13.
- Bar-On, R. (2005). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)(1)*. University of Texas Medical Branch.
- Bar-On, R. (2005a). The Bar-On model of emotional-social intelligence. Dlm. P. Fernandez- Berrocal & N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17, 13-25.
- Bar-On, R. (2005b). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(2), 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Bar-On, R. (2007a). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations & People*, 14, 27-34.
- Bar-On, R. (2007b). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 23(2).
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2006). *Linking Emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bar-On, R., & Orme, G. (2002). The contribution of emotional intelligence to individual and organisational effectiveness. *Competency & Emotional Intelligence*, 9(4), 23-28.
- Bar-On, R. M., & Parker, J. D. A. (2000). *E.Q.i: YV BarOn emotional quotient inventory: youth version. Technical manual*. North Towanda, NY: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.) (2000). *The handbook of Emotional Intelligence: Theory, development, assessment, application at home, school, and in the workplace*. New York, NY: Wiley.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain, 126*, 1790-1800.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. J. (Eds.) (2007). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Barret, L. F., Lane, D., Lee, R. S., & Gary, E. S. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personal. Soc. Psycho. Bulletin, 26*, 1027-1035. DOI: 10.1177/01461672002611001
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(2), 226-244.
- Bates, J. E., & Bayles, K. (1988). Attention deficit disorder with hyperactivity. Dlm. E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.), *behavioral assessment of childhood disorders 2nd edition* (hh. 69-104). New York, NY: Guilford.
- Baumeister, R. F. (2005). *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. New York, NY: Oxford University Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*, 887-907.
- Baumrind, Diana. (1967). Child care practices anteceding three patterns of pre-school behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4*, 1-103.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*, 56-95.
- Baumrind, Diana. (1995). *Child Maltreatment and Optimal Caregiving in Social Context*. New York, NY: Garland.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child & Adolescent Development, 2005*, (108), 61-69. Retrieved October 16, 2008, from Academic Search Premier database.

- Baumrind, D., & Black, A. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38(2), 291-327.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96.
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedent of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion*, 19, 375-396.
- Berg, Brook. (2011). The Effects of parenting Styles on a preschool Aged child's Social Emotional Development (6th ed.). American Psychological Association,
- Berger, K. (2007). *The developing person through the life span*. New York, NY: Worth.
- Bergitte. The four basic parenting styles taken a step further: reviewing Diana Baumrind's mode with the tool of high awareness [Web log post]. Retrieved from <http://www.positive-parenting-ally.com/four-basic-parenting-styles.html>
- Berita Harian. (2005, Julai 12). Jenayah pelajar naik, hlm. 10.
- Berita Harian. (2013, Oktober 30). Dibelasah 10 pelajar senior. Dimuat turun daripada http://www.bharian.com.my/bharian/articles/Dibelasah10pelajarsenior/Article/index_html
- Berita Minggu. (2005, Ogos 21). Kes buli pelajar. Semakin ditegur semakin menjadi-jadi, hlm. 14
- Berita Minggu. (2009, April 12). Remaja makin bangga, seronok membuat jenayah. Dimuat turun daripada http://www.umlib.um.edu.my/newscut_details.asp?cutid=244#sthash.r1ZFjVa4.dpbs
- Berne, E. (2004). *Games people play*. New York, NY: Ballantine.
- Bernet, M. (1996). *Emotional intelligence: Components and correlates*. (Report No. CG027298). Washington, DC: Eric Clearinghouse on Higher Education Washington DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408 535).
- Besser, A., & Priel, B. (2009). Emotional responses to a romantic partner's imaginary rejection: The roles of attachment anxiety, covert narcissism, and self-evaluation. *Journal of Personality*, 77, 287-325.
- Bigger, S. (2008) *Emotions and school*. Presented at the Institute of Education Research Seminar, March 12th 2008, University of Worcester.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.

- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2 Separation: Anxiety and anger*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. (Vol. 3): Loss*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York, NY: Basic Books.
- Boyatzis, R. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema, 18* (supl.), 124-131.
- Boyatzis, R. E., & Burruss, J. A. (1995). *The heart of human resources development: Counselling Competencies*. Consortium for research on emotional intelligence in organization. Retrieved from <http://www.eiconsortium.org>
- Brackett, M. A. (2001). Personality and its expression in the life space. Unpublished report.
- Brackett, M. A., Kremenitzer, J. P., Maurer M., Carpenter, M. D., Rivers, S. E., & Katulak, N. A. (2007). *Emotional literacy in the classroom: Upper elementary*. Port Chester, NY: Dude Publishing/National Professional Resources.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. (2003). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, (2004) 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 780-795.
- Brammer, L. M., & MacDonald, G. (1999). *The helping relationship: Process and skills*. MA: Allyn and Bacon.
- Bridges, Lisa J., Nancy Geyelin Margie, & Zaff, J. F. (2001). Background for Community-Level Work on Emotional Well-being in Adolescents: Reviewing the Literature on Contributing Factor. *Child Trends*.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 1*, 185-216.
- Brislin, R. W. (1986). The Wording and translation of research instruments. Dalam W. J. Lonner & J.W. Berry (Penyt.), *Field methods in cross-cultural research* (hh.137-164). Newbury Park, CA: Sage.
- Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: a review of theories and research. *Journal of Personality, 53*, 102-149.

- Brown, B. L. (1999). *Emotional intelligence: Keeping your job. Trends and issues.* (Report No. CE079312). Washington, DC: Eric Clearinghouse on Higher Education Washington DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 435 041)
- Brown, J. D. (1990). Evaluating one's abilities: Shortcuts and stumbling blocks on the road to selfknowledge. *Journal of Experimental Social Psychology, 26*, 149–167.
- Brown, J. D. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 27–58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feeling. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 575-584.
- Brown, M. (2009). A comparative study of parental behaviors and children's eating habits. *Infants, Child, & Adolescent Nutrition, 1*(1), 11-14.
- Brown, Rhonda F., & Schutte, Nicola, S. (2006). Direct indirect relationship between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *J. Psychosomat. Res., 60*, pp. 585-593. DOI: 10.1016/j.jpsychores.2006.05.001
- Burgess, Z., Palmer, P., Stough, C., & Walls, M. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal, 22, 1*, 5-10.
- Buri, J. R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality and Social Assessment, 57*, 110-119.
- Buri, J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M., & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin, 14*, 271-282.
- Burleson, B. R., & Caplan, S. E. (1998). Cognitive complexity. In J. C. McCroskey, J. A. Daly, M. M. Martin, & M. J. Beatty, *Communication and personality trait perspectives* (pp. 233- 286). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Butler, J. M., Skinner, M., Gelfand D., Berg, C. A., & Wiebe, D. J. (2007). Maternal parenting style and adjustment in adolescents with type 1 diabetes. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(10), 1227-37.
- Buzan, T. (2001). *The power of spiritual intelligence.* London: HarperCollins.
- Cabrera, Natasha, Linver, Miriam R., & Brooks-Gunn, Jeanne. (2007, Nov/Dec). New directions in measuring young children's emotional development. *Infant Mental Health Journal, 28*(6), pp. 559-563.

- Caporella, D. (2007). Has today's modern lifestyle influenced parenting style?. Retrieved <http://ezinearticles.com/?Has-Todays-Modern-Lifestyle-Influenced-Parenting-Style&id=503650>
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and human relations, Vols. I and II*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Carkhuff, R. (1983). *The art of helping* (4th ed.). Amherst, MA: Human Resource Development press.
- Carlo, G., McGinley, M., Heyes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(2), 147-176.
- Carlson E. A., & Sroufe L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. Dlm.D. Cicchetti & D. J. Cohen (Penyt.), *Developmental psychopathology* (hh. 581-609). New York, NY: Wiley.
- Chan, D. W. (2007). Leadership and intelligence. *Roeper Review, 29*(3), pp. 183-189.
- Chan, T. W., & Koo, A. (2010). Parenting Styles and Youth outcomes in UK. *European Sociological Review, 1*-15. Retrieved from <http://user.ox.ac.uk/~sfos0006/paper/ers2010.pdf>
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development, 72*(6), 1832-1843.
- Chao, R. K. & Sue, S. (1996). Chinese parental influences and their children's school success: A paradox in the literature on parenting styles. Dlm. S. Lau (Penyt.), *Growing up the Chinese way* (hh. 93-120). Hong Kong: The Chinese University Press.
- Chao, R. K., & Sue, S. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development, 72*, 1832-1843.
- Chase-Lansdale P. L., Wakschlag L. S., & Brooks-Gunn J. (1995). A psychological perspective on the development of caring in children and youth: The role of the family. *Journal of Adolescence, 18*, 515-556.
- Chen X., Dong Q., & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral development, 21*(4), 855-73.
- Chen, X., Zappulla, C., Lo Coco, A., Schneider, B., Kaspar, V., de Oliveira, A. M., et al. (2005). Self-perceptions of competence in Brazilian, Canadian, Chinese, and Italian Children: Relations with social and school adjustment. *International Journal of Behavioural Development, 28*, 129-138.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (Eds.). (2001). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Cheryl S., Marsiglia J., Walczyk W. C., Buboltz D. A., & Griffith R. (2007). Impact of parenting styles and locus of control on emerging adult's psychological success. *Education and Human Development, 1*(1). Retrieved from www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1031.htm/
- Christenson, C. L., & Havsy, L. H. (2003). Family-school-peer relationships: Significance for social, emotional, and academic learning. Dlm. J. E. Zins et al. (Penyt.), *Building school success on social and emotional learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Chua, Y. P. (2006). *Asas statistik penyelidikan, Buku 1 dan 2*. Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw-Hill.
- Chua, Y. P. (2008). *Asas statistik penyelidikan, Buku 3, Buku 4, dan Buku 5*. Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw-Hill.
- Ciarocchi, J., Chan, A., & Bajger, (2001). *Measuring emotional intelligence*. Data yang tidak diterbitkan.
- Ciarocchi, J., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*, 539-561.
- Ciarocchi, J., Forgas, J., & Mayer, J. (Eds.) (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Ciarrochi, J., Forgas, J., & Mayer, J. (Eds.) (2006). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (2nd ed.). New York, NY: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2009). A longitudinal study into the link between adolescent personality and peer-rated likeability and adjustment: Evidence of gender differences. *Journal of Research in Personality, 43*, 978-986.
- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and wellbeing: a longitudinal study. *British Journal of Guidance and Counseling, 34*(2), 231-243.
- Cohen, J. (1992). A power prime. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied Multiple regression/ correlational analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied Multiple Regression Correlation Analysis for the Behavioral Sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Challenges for child development research. *Child Development, 75*, 317-333.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2002). *Safe and sound: An an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago, IL: Author.
- Collins, N. L. (1996). Working models of attachment: Implication for explanation, emotion, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 810-832.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1981). *Instruments and scoring guide of the experiential education evaluation project*. University of Minnesota. Center for Youth Development and Research. Construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78, 52-58.
- Contreras, J. M., & Kerns, K. A. (2000). Emotion regulation processes: Explaining links between parent-child attachment and peer relationship. Dlm. K. A. Kerns, J. M. Contreras, N. Barnett, & M. Angela (Penyt.), *Family and peers: Linking two social worlds*. Westport, CT, Praeger.
- Cooper, M. L., Shaver, P. R., & Collins V. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1380-1397.
- Cooper, S. (2005). *A comprehensive handbook for Counseling: Inception, implementation & evaluation*. University of California.
- Corey, G. (2000). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.
- Corey, G. (2005). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (7th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Corey, G. (2009). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.
- Cormier, W. H., & Cormier, L. S. (1979). *Interviewing and helping skills for health professionals*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2005). *Education research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Pearson Education.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. Dlm. A. Tashakkori & C. Teddlie (Penyt.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (hh. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crow, L. D., & Crow, A. (1969). *Adolescent development and adjustment*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Cruz, R. (2004). *Across contexts comparison of emotional intelligence competencies: A discovery of gender differences*. Case Western Reserve University. In The Consortium for Research On Emotional Intelligence In Organizations.
- Cummings, E. M., & Davies P. T. (1995). The impact of parents on their children: An emotional security perspective. *Annals of child development: A research annual, 10*, 167-208. London, UK: Jessica Kingsley.
- Cunningham, M. R. (1988). What do you do when you're happy or blue? Mood, expectancies, and behavioral interest. *Motivation and Emotion, 12*, 309-331.
- Davies, M., Stankov, L., Roberts Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487–496.
- Davies, P. T., & Cummings, M. E. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin, 116*, 387-411.
- Davies, P. T., & Forman, E. M. (2002). Children's patterns of preserving emotional security in the interparental subsystem. *Child Development, 73*, 1880-1903.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences, 28*, 797-812.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- De Clercq, B., Van Leeuwen, K., De Fruyt, F., Van Hiel, A., & Mervielde, I. (2008). Maladaptive personality traits and psychopathology in childhood and adolescence: The moderating effect of parenting. *Journal of Personality, 76*, 357-383.
- DeHart, T., Pelham, B. W., & Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting styles and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*(1), 1-17, doi:10.1016/j.jesp.2004. 12.005

- Diekhoff, G. (1992). *Statistics for the social and behavioral sciences: Univariate, bivariate and multivariate*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Dinero, R. E., Conger, R. D., Shaver, P. R., Widaman, K. F., & Larsen-Rife, D. (2008). The influence of family of origin and adult romantic partners on romantic attachment security. *Journal of Family Psychology, 22*, 622-632.
- Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early-to mid-adolescence: Mediated by adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 97-110.
- Driscoll, Lucy C. (2013). Parenting Styles and Self Esteem. *Scripps Senior Theses*, p. 155. http://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/155
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology, 15*(4), 341-372.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2004). Can Emotional Intelligence be developed? *International Journal of Human Resource Management, 15*(1), 95-111, 120.
- Dulewicz, V., Higgs, M., & Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: Content, construct and criterion-related validity. *Journal of Managerial Psychology, 18*(5), 405-420.
- Dunn, E. M. (2002). Identification and meta-analytic assessment of psychological constructs measured in employment interviews. *Journal of Applied Psychology, 86*, 897-913.
- Dunn, E. M. (2003). Social skill as moderator of the conscientiousness-performance relationship: Convergent results across four studies. *Journal of Applied Psychology, 88*, 809-820.
- Dunn, E. M., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Scheiderman, E., & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligence time travel: Individual differences in affective forecasting ability. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 85-93.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 120-137.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology, From infancy to old age*. Malden, MA: Blackwell.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., & Farah, A. (2006). Parenting styles, individuation, and mental health of Arab adolescents: A third cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*(3), 262-272.

- Egan, G. (2007). *The skilled helper: A problem management and opportunity-development approach to helping* (8th ed.). Pacific Grove, CA: Brook/Cole.
- Eiden, R. D., Edwards, E. P., & Leonard, K. E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: Role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology, 43*, 1187-1201.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development, 62*(6), 1393-1408.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development, 76*, 1055-1071.
- Emmerling, R. J., & Goleman, D. (2003). Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence, 1*(1). Retrieved from <http://www.eiconsortium.org>
- Engels, R. C., Finkenauer, C., Meeus, W., & Dekovic, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology, 48*(4), 428-439.
- Enten, R. S., & Golan, M. (2009). Parenting style and eating disorder pathology. *Appetite, 52*(3), 784-787.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Monographs of the society for research in child development, 50*. 147-166.
- Erik Erikson, 91, Psychoanalyst Who Reshaped Views of Human Growth, Dies. *New York Times*. Retrieved from <http://www.nndb.com/people/151/000097857/>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Eryılmaz, A. (2011) [Investigating adolescents' subjective well-being with respect to using subjective well-being increasing strategies and determining life goals]. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 24*(1), 44-51. doi:10.5350/DAJPN201124010
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema, 18*(supl.), 42-48.
- Fagan, J. (2000). African American and Puerto Rican American parenting styles, paternal involvement, and Head Start children's social competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(4), 592-612.

- Fatimah Yusof, & Rosanida Anang. (2004). Kajian Berkaitan Dengan Sumbang Mahram dan Implikasi ke atas Mangsa. *Prosiding Seminar Kebangsaan Ke-3. Psikologi dan Masyarakat: Gejala Sosial dalam Masyarakat*. Pusat Latihan KWSP Bangi (ESSET). 4-5 Oktober.
- Feeney, J. A. (1995). Adult attachment and emotional control. *Personal Relationship*, 2, 143-159.
- Feldman, R. (2007). Mother-infant synchrony and the development of moral orientation in childhood and adolescence: Direct and indirect mechanisms of developmental continuity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77, 582-597.
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). Individual differences research: The role of Emotional Intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), pp. 16-27.
- Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). *Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history*. University of Malaya.
- Fernandez-Berrocal, P., & Ruiz, Desiree. (2008). *Emotional Intelligence in education*. School of Psychology, University of Malaya.
- Finnegan, J. E. (1998). Measuring emotional intelligence: Where we are today. Montgomery, AL: Anbum University of Montgomery, School of Education. *ERIC Document Reproduction Service No .ED426087*.
- Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A., & O'Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient Education and Counselling*, 76(3), 376-379.
- Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at year one of age. *Child Development*, 62(5), 891-906.
- Fuendeling, J. M. (1998). Affect regulation as a stylistic process within adult attachment. *Journal of Social and Personal Relationship*, 15, 291-322.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000, October). *Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness - Springer*. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007/s001270050265>
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., & Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 22, 347-358.
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodick, D.A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551-1561.

- Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1353-1364.
- Garcia, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Garg, R., Levin, E., Urajnik, D., & Kauppi, C. (2005). Parenting style and academic achievement for East Indian and Canadian adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, 36(4), 653-661.
- Garner, P. W. (2003). Child and family correlates of toddlers' emotional and behavioral responses to a mishap. *Infant Mental Health Journal*, 24, 580-596.
- Gay, L., & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Geher, G., Warner, R. M., & Brown, A. S. (2001, Nov.). Predictive validity of the emotional accuracy research scale. *Intelligence*, 29(5), 373-391.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Ghazali Mustapha. (2006). Assesment of EQ in classroom instruction. *Proceedings ICMEE, 3rd International Conference on Measurement and Evaluation in Education*, 13-15 February, Grand Plaza Parkroyal Hotel, Penang (pp. 478-488).
- Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2004). Disambiguating the components of emotion regulation. *Child Development*, 75, 361-365.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Working with Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence* (10th anniversary ed.). New York, NY: Bantam.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. New York, NY: BantamDell.

- Goodwin, I. (2003). The relevance of attachment theory to the philosophy, organization, and practice of adult mental health care. *Clinical Psychology Review, 23*(1), 35-56.
- Gottman, J. M. (1997). Promoting emotional competence in school aged children. *Development of Psychology*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1997). *The heart of parenting: Raising an emotionally intelligent child*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion. How families communicate emotionally*. Mahwah, N J: Erlbaum.
- Gottman, J. M., & Notarius, C. I. (2002). Marital research in the 20th century and a research agenda for the 21st century. *Family Process, 41*(2), 159-197.
- Granqvist, P. (2002). Attachment and religiosity in adolescence: Cross-sectional and longitudinal evaluations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(2), 260-270.
- Greenberg, L. (2002). *Emotion-focused therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist, 93*, 330-339.
- Griffith, B. A. (2004). The structure and development of internal working models: An integrated framework for understanding clients and promoting wellness. *Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development, 43*, 163-177.
- Gross, J. J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348-362.
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford Press.
- Gur, R., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., & Gur, R. E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex, 12*, 998-1000
- Gutkin, T. B. (2008, March 14). *Ecological school based consultation: Responding to America's mental health and educational pandemic within a public health context*. Paper presented at the annual convention of the California Association of School Psychologists.
- Habibah, E., & Noran Fauziah, Y. (1997). *Psikologi personaliti*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka.

- Habibah, E., & Tan Huey Yee. (2009). Relationship between perceived paternal and maternal parenting styles and student academic achievement in selected secondary schools. *European Journal of Social Sciences*, 9(2), pp. 181-192.
- Hair, E. C., Jager, J., & Garrett, S. B. (2002). *Background for community-level work on social competency in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors*. Washington, DC: Child Trends.
- Hair, Elizabeth C., Jager, J., & Garrett, Sarah B. (2005). *Helping teens develop health social skills and relationship: What the research shows about navigating adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hair, Elizabeth C., Moore, Kristin Anderson, Garrett, Sarah B., Kinukawa, Akemi, Lippman, Laura, & Michelsen, E. (2008). *Parent-youth relationships*. NJ: Child Trends.
- Hair, F. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79–119. doi:10.1111/1467-9507.00150
- Hamarta, M., Deniz, E., & Saltali, N. (2009). Attachment styles as a predictor of emotional Intelligence. *Educational Science Theory & Practice*, 9(10), 213-229.
- Hamidah Sulaiman, Siti Salina Abdullah, & Farrah Dina Yusop. (2005). Kompetensi kaunselor di dalam perhubungan menolong. *Prosiding Persidangan Kaunseling Kebangsaan 2005*. Hotel Merdeka Palace, Kuching, Sarawak. 28-30 September.
- Haris, M. J. (1997). Values and Citizenship Education in Malaysia. In K. J. Kennedy (Ed.), *Citizenship Education and the modern state* (pp. 96-106). London, UK: Falmer Press.
- Harrell, F. E. (2001). *Regression Modeling strategies: With applications to Linear Models, Logistic Regression, and Survival Analysis*. New York, NY: Springer.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know the matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50, 277-289.
- Harris, J. R. (2002). Beyond the nature assumption: Testing hypotheses about the child's environment. In M. Bristol-Power (Ed.), *Parenting and the child's world* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent Emotional Intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), pp. 503-512.

- Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skill and social communicative competence in childhood. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skill* (pp. 753-797). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hart, Louise. (1987). *The winning family: Increasing self-esteem in your children and yourself*. New York, NY: Dodd, Mead.
- Hart, S., & Zeidner, M. (1993). Children's rights perspectives of youth and educators. *The International Journal of Children's Rights, 1*, 165-188.
- Hasan, N., & Power, T. G. (2002). Optimism and pessimism in children: A study of parenting correlates. *International Journal of Behavior Development, 26*(2), 185-191.
- Haslee Shahril Lim Abdullah. (2003). *A study of Malaysian school counselor resilience*. PhD thesis. Faculty of Education, University of Malaya.
- Hassan Langgulung. (1983). *Teori-teori kesehatan mental: Perbandingan psikologi moden dan pendekatan pakar-pakar pendidikan Islam*. Selangor: Pustaka Huda.
- Hastings, P. D., McShane, K. E., & Parker, R. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *Journal of Genetic Psychology, 168*, 177-200.
- Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development, and Education, 50*(1), 78-91.
- Hazan, C., Campa, M., & Gur-Yaish, N. (2006). What is adult attachment? In M. Mikulincer & G. S. Goodman (Eds.), *Dynamics of romantic love: Attachment, caregiving, and sex* (pp. 47-70). New York, NY: Guilford Press.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511-524.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationship. *Psychological Inquiry, 5*, 1-22.
- Heatherton et al. (2006). Medial prefrontal activity differentiates self from close others. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, Moore Hall, Dartmouth College, Hanover.
- Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, conscientiousness, and academic performance in high school: A three-wave longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 451-461.
- Heer, P. A. (2008). The relationship between college students' retrospective accounts of parenting styles and self-reported adult attachment styles. *Dissertation Abstracts International, 69*.

- Hein, S. (2005). *Introduction to emotional intelligence*. Dimuat turun daripada <http://eqi.org/history.htm>
- Hemmeter, Mary Lousie, Ostrosky, Michaelene, & Fox, Lise. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), pp. 583-601.
- Heppner, P. P., Cook, S. W., Wright, D. M., & Johnson, C. (1995). Progress in resolving problems: A problem-focused style of coping. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 279-293.
- Hilmi Ahmad Shaghir. (2006). *Kecekapan Kaunseling Pelbagai Budaya, Efikasi Swadiri dan Ikatan Kerjasama Kaunselor Klien di Sekolah Menengah di Malaysia*. Tesis Dr. Fal. Universiti Putra Malaysia, Serdang.
- Hoeve, M., Blokland, A., Dubas, J.S., Loeber, R., Gerris, J. R. M., & van der Laan, P. H. (2008). Trajectories of Delinquency and Parenting Styles. *Journal of Abnormal Psychology*, 36, 223-235.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 231-51). London: Routledge.
- Hooven, C., Katz, L., & Gottman, J. M. (1994). *The family as a meta-emotion culture. Cognition & Emotion*.
- Hosogi, M., Okada, A., Fuji, C., Noguchi, K., & Watanabe, K., (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *Biopsychosocial Medicine*, 6doi:10.1186/1751-0759-6-9
- Huffcut, A. I., Conway, J. M., Roth, P. L., & Stone, N. J. (2001). Identification and meta-analytic assessment of psychological constructs measured in employment.
- Huitt, W. (2004). Self-concept and self-esteem. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Huitt, W. (2007). *Success in the Conceptual Age: Another paradigm shift*. Paper delivered at the 32nd Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association, Savannah, GA, October 26. Retrieved from http://chiron.valdosta.edu/edu/whuitt/papers/conceptual_age_s.doc
- Hurlock, E. B. (1973). *Adolescent development*. London, UK: McGraw-Hill.
- Hurtup, W.W., & Van Lieshout, C.F. (1995). Personality Development in social context. *Annual Review Psychology*, 46, 665-687.
- Hutchins, R. M. (1943). *Education for freedom*. Baton Rouge: Louisiana State University.

- Ilangovan, Aarthi, Scroggins, W. A., & Rozell, Elizabeth J. (2007). Managerial perspectives on Emotional Intelligence differences between India and the United States: The development of research propositions. *International Journal of Management*, 24(3), 541-548.
- Imam Nawawi. (2000). *Riyadhus Shalihin*, Jilid 1. Pengalih Bahasa M. Abdai Rathomy. Singapura: Pustaka Nasional PTE LTD.
- Iskandar, Rohaty Mohd. Majzub. (2009). *Kecerdasan emosi dan komitmen pekerjaan kalangan pensyarah universiti di Indonesia*. Universiti Indonesia.
- Ismail Abdullah Siputeh. (2006). *Insan dari aspek etimologi dan perspektif Islam*. Kolej Universiti Islam Malaysia, Negeri Sembilan.
- Jabatan Perdana Menteri. (2006). *Rancangan Malaysia ke-6*. Kuala Lumpur: Percetakan Nasional Malaysia.
- Jackson, C. W. (2008). *An analysis of Emotional Intelligence and Personality of Principals Leading Professional Learning Communities*. University of North Texas.
- Jewell, J., Krohn, E., Scott, V., Carlton, M., & Meinz, E. (2008). The differential impact of mothers' and fathers' discipline on preschool children's home and classroom behavior. *North American Journal of Psychology*, 10, 173-188.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110.
- John, D., & MacArthur, Catherina T. (2004). *Self-esteem*. Research Network on Socioeconomic Status and Health.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Chen, H., Kasen, S., & Brook, J. S. (2006). Parenting behaviors associated with risk for offspring personality disorder during adulthood. *Archives of General Psychiatry*, 63, 579-587.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2000). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, S. M. (2008). Emotionally Focused Therapy for couples and childhood sexual abuse survivors. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34, 298-315.
- Johnson, S. M., & Greenberg, L. S. (Eds.) (1994). *The heart of the matter: Emotion in marital therapy*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Jones, W. P., & Kottler, J. A. (2006). *Understanding research: Becoming a competent and critical consumer*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Juliana Melgosa (2000). *To Adolescents and Parents*. Madrid. Editorial Safeliz, S. L.
- Juliana Melgosa (2001). *Less stress*. Madrid, Spain: Editorial Safeliz, S. L.

- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Difference*, 37(1), 129-145.
- Kagitcibasi, Cigdem. (2005). *Family and human development across cultures*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kamarulzaman, K. (2009). *Psikologi perkembangan: Panduan untuk guru*. Tanjung Malim, Perak: University Pendidikan Sultan Idris.
- Karavasilis, L., Doyle, A., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153-164.
- Katyal (2005). *Social function of emotion*. New York, NY: Guilford Press.
- Katyal, S., & Awasthi, E. (2005). *Gender differences in Emotional Intelligence among adolescents of Chandigarh*. Department of Child Development, Govt. Home Science College, Chandigarh, India.
- Katz L. F., Gottman J. M. (1993). Parents of marital conflict predicts children's internalizing and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 29(6), 940-50.
- Kaufhold, J., & Johnson, Lori R. (2005). The analysis of the Emotional Intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, 125.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R. C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2004). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2) : 231-45.
- Kayla C., & Brett Z. (2009). Adolescents' psychological well-being and perceived parental involvement: implication for parental involvement in middle schools. *National Middle School Association*, 33(4).
- Kazami A, Solokian S, Ashuri A, 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), S101-S106. Source of Support Isfahan University of Medical Sciences. Conflict of Interest: None declared.
- Kazami, A., Solokian, S., Ashuri, A., & 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), S101-S106.
- Kementerian Kesihatan Malaysia (1997). Bahagian Pendidikan Kementerian Kesihatan Malaysia. T/P:77/99(BUT.14). 100.000. BM
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2006). *Pelan Induk Pembangunan Pendidikan*. Putrajaya, Malaysia: KPM.
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2008). Portal Rasmi Kementerian Pelajaran Malaysia, <http://www.moe.gov.my>

- Kementerian Pendidikan Malaysia. (1998). *Pekeliling KP/JPK/BPKPK/03/03/1(43)*. Kuala Lumpur: Jabatan Pendidikan Khas.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. *Huraian Sukatan Pelajaran Tingkatan 4*. Kuala Lumpur: Pusat Perkembangan Kurikulum Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia. (2006). *Laporan Jawatankuasa Mengkaji, Menyemak, dan Membuat Perakuan Tentang Perkembangan dan Hala Tuju Pendidikan Tinggi Malaysia*. Shah Alam, Malaysia: UPENA.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavior research* (3rd ed.) New York, NY: Harcourt Brace.
- Kerns, K., Abraham, M., Schelegelmilch, A., & Morgan, T., (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment & Human Development, 9*(1), 33-53.
- Kerr, R., Garvin, J., & Heaton, N. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal, 27*, 265-279.
- Keshavarz, Somayeh, & Rozumah Baharudin. (2009). Parenting style in a collectivist culture of Malaysia. *European Journal of Social Sciences, 10*(1), 66-73.
- Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child Development, 44*, 51-64.
- Kevin D. C. (2009). *Examining the relationship between religious coping strategies, attachment beliefs and emotion regulation in a mixed sample of college students attending an evangelical university in central Virginia*. A dissertation presented to the Faculty of the College of Arts and Sciences, Liberty University.
- Khaleque, A., Rohner, R. P., & Riaz, M. (2007). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment of children: A cross-cultural study in Finland, Pakistan, and the United States. *Psychological Studies, 52*, 114-119.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, Nancy. (2008). *Social intelligence*. University of Michigan.
- Kim, Eunjung. (2005). Korean American parental control: Acceptance or rejection? *Ethos, 33*(3), 347-366.
- Kim, Y. (2005). Emotional and cognitive consequence of adult attachment: The mediating effects of the self. *Personality and Individual Differences, 39*(5), 913-923.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 147-164.

- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and perception of self and others. *Child Development, 59*, 135-146.
- Kochanska, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 191-195.
- Kochanska, G., D. R. Forman, N. Aksan, and S. B. Dunbar. (2005). Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 19-34.
- Kolb, S. M., & Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: Parental perspectives. *Exceptional Children, 69*(2), 163-79.
- Konvokesyen Kebangsaan Persatuan Kaunseling Malaysia XII. (2005). Kauselor penjana masyarakat berbudaya. Institut Latihan Keselamatan Sosial KWSP (ESSET) Bangi. Kajang, Selangor. 24-26 Jun.
- Kopko, K. (2007). *Parenting Styles and Adolescents*. Retrieved from <http://che-725726433.us-east-1.elb.amazonaws.com/pam/outreach/parenting/research/upload/Parenting-20Styles-20and-20Adolescents.pdf>
- Kostiuk, Lynne M. & Fouts, G. T. (2002). *Understanding of Emotion and Emotion Regulation in Adolescent Females with Conduct Problems: A Qualitative Analysis*. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-1/kostiuk.html>
- Kuczyinski, L., & Kochanska, Grazyna. (1995). Function and content of maternal demands: Development significance on early demands for competent action. *Child Development, 66*, 616-628.
- Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: The new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly, 15*(4), 489-495.
- Kyung, P. E. (2004). *The role of religiosity in Emotional Intelligence: An empirical study of Christians*. The Consortium For Research On Emotional Intelligence In Organizations.
- Lagace-Seguin, D. G., & d'Entremont, M. R. (2006, July). The role of child negative affect in the relations between parenting style and play. *Early Child Development and Care, 461-477*.
- Laible D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology, 34*, 1038-1045.

- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & Fitzgerald, D. P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling & Development, 68*, 561-565.
- Larson, L. M., Richard, Suzuki, & Gillespie, L. A. (1991). Development and validation of counseling Self-estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 104-120.
- Laura, J. S., Kloosterman, P. H., Anthony, M. M., & Parker, J. D. A. (2006). Social anxiety, emotional intelligence and interpersonal adjustment. *J. Psychopathol. Behav. Assess., 28*, 57-68. DOI: 10.1007/s10862-006-4542-1.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine, 55*, 237-247.
- LeFebvre, Joan E. (1999). *Parenting Styles. Positive Parenting of Teens*. Minnesota Extension Service and University of Wisconsin Extension.
- Lennox, R., & Wolfe, R. (1984). Revision of the Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 1349-1364.
- Leone, A.P. & Greenberg, L.S. 2007. Emotional processing in experiential therapy: Why “the only way out is through”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(6), 875-887.
- Lerner, Nicole, & Salovey, P. (2006). *Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of Emotional Intelligence*. Yale University.
- Leung, Alicia S. M. (2005). Emotional intelligence or emotional blackmail: A study of a Chinese professional-service firm. *International Journal of Cross Cultural Management, 5*(2), 181-196.
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly, 44*, 157-167.
- Levpuscek, M. P., & Zupancic, M. (2009). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about Math. *The Journal of Early Adolescence, 29*(4), 541-570.
- Lewis, M., & Haviland-Jones. (2000). *Handbook of emotions* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Liau, A. K. Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S. & Liau, M. T. L., & (2003). The case for Emotional Literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education, 32*, 51 – 66.

- Lightfoot, C., Cole, M., Cole, S. (2009). *The development of children*. New York, NY: Worth.
- Lim, A. L. (1998). *Perceived parenting styles and academic achievement of selected Malaysian form four students*. Unpublished Master thesis, Universiti Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Lim, J., Wood, B., & Miller, B. D. (2008). Maternal depression and parenting in relation to child internalizing symptoms and asthma disease activity. *Journal of Family Psychology, 22*, 264-273.
- Lim, S. K. (2004). *Keberkesanan kaunseling kelompok dalam mempertingkatkan Kecerdasan Emosi*. Universiti Malaya Kuala Lumpur. Kertas projek yang tidak diterbitkan.
- Lipovetsky's Hypermodern Times. (2005). Dimuat turun daripada <http://www.mnsu.edu/cmst/ctam/index.html>
- Lisa C. Greene. (2012). The long-term affects of parenting styles on children: A review of the research. *An annotated bibliography*.
- Little, M., & Kobak, R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 32*, 127-138.
- LittleJohn (1996). *Theories of human communications* (3rd ed.) Belmont, CA:Wadsworth Publishing Company.
- Lohaus, A., Vierhaus, M., & Ball, J. (2009). Parenting styles and health-related behavior in childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 29*(4), 449-475.
- Lomborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Cote, S. (2005). Emotional regulation abilities and quality of social interaction. *Emotion, 5*(1), 113-118.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*, 641-658.
- Lopez, F., Gover, M., Leskela, J., Sauer, E., Schirmer, L., & Wyssmann, J. (1997). Attachment styles, shame, guilt, and collaborative problem-solving orientations. *Personal Relationship, 4*, 187-199.

- Low, G. R., & Nelson, D. (1999). *Emotional Intelligence: The key to achievement, retention, career excellence, and leadership*. A paper presented at the annual meeting of the Texas Association of College and University Student Personnel Administrators, South Padre Island, TX.
- Low, G., & Nelson, D. (2000). *Achieving excellence in education through Emotional Intelligence*. Paper presented at the annual conference of the Texas Association of Future Educators, San Antonio, TX.
- Low, G. R., & Nelson D. B. (2005). Emotional Intelligence: The role of transformative learning in academic excellence. *Texas Study of Secondary Education*, 14(2), pp.-44.
- Low, G. R., & Nelson, D. B. (2006). *Emotional Intelligence and college success: A Research-Based Assessment and Intervention Model*. A paper submitted to the Center for Education Development & Evaluation Research (CEDER).
- Low, G., Lomax, A., Jackson, M., & Nelson, D. (2004). *Emotional Intelligence: A new student development model*. Paper presented at the 2004 National Conference of the American College Personnel Association in Philadelphia, Pennsylvania.
- Low, G., & Nelson, D. (2000). *Achieving excellence in education through Emotional Intelligence*. Paper presented at the annual conference of the Texas Association of Future Educators, San Antonio, TX.
- Lukman Moidin. (2005). *Pengetahuan kaunseling dan Perkhidmatan unit Bimbingan dan Kaunseling di Sekolah*. Seminar Kaunseling anjuran Kementerian Pelajaran Malaysia Kali Ke 2. Hotel City Bayview: 30 Mei -2 Jun.
- Lunn, M. (2007). Woman academicians: Gender and career progression. *Jurnal Pendidikan*, 32, 77-99.
- Luskin, F. L., Aberman, R., & DeLorenzo, A., Jr. (2005). The training of emotional competence in financial services advisors. In the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. Retrieved from <http://www.eiconsortium.org/>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Maglio, C. (2006). *Effect of parenting style and family structure on academic achievement in adolescents that live in a rural setting*.
- Mahmood Nazar Mohamed. (2003). Merawat Penagihan Dadah Melalui Kaunseling dan Pendekatan Berperspektif Islam. *Prosiding Seminar Kebangsaan Kaunseling Berperspektif Islam: Menangani cabaran era baru melalui kaunseling berperspektif Islam*. Hotel Helang, Langkawi. 1-3 Mei. Anjuran Universiti Utara Malaysia, Jabatan Perkhidmatan Awam dan Kementerian Pendidikan

Malaysia. 1-16.

- Mahmood Nazar Mohamed, & Yahya Don. (2004). Mengajar kanak-kanak tentang bahaya dadah. Apa yang kita harapkan? *Prosiding Seminar Kebangsaan Ke-3 Psikologi dan Masyarakat. Gejala Sosial dalam Masyarakat*. ESSET Bangi, 4 & 5 Oktober.
- Mahony, J., & Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30, 69-86.
- Mallinckrodt, B., King, J. L., & Coble, H. M. (1998). Family dysfunction, alexithymia and client attachment to therapist. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 307-317.
- Mallinckrodt, B., & Wei, M. (2005). Attachment, social competencies, social support, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 358-367.
- Marlowe, Jr., H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78, 52-58.
- Marshall, T. (2005). Emotional intimacy in romantic relationship: A comparison of European and Chinese Canadian students. *Dissertation Abstracts International*, 66.
- Martin, Jr., W. E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M., & Sullivan, S. (2004). Salience of Emotional Intelligence as a core characteristic of being a counsellor. *Counselor Education & Supervision*, 44, 17-30.
- Martinez, I., & Garcia, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents self esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Martinez, I., & Garcia, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful home. *Adolescence*, 43(169), 13-29.
- Martinez, I., Garcia, J., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100(3, Pt 1), 731-745. Doi: 10.2466/PRO.100.3.731-745.
- Martinez-Pons, M. (1999). Parental inducement of Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 18(1), 3-23.
- Maslow, A. H. (1942). The dynamics of psychological security-insecurity. *Character and Personality*, 10, 331-344.
- Mat Saat Baki. (2005). *Elemen kaunseling dalam pengurusan sumber manusia*. Seminar Kaunseling Kementerian Pelajaran Malaysia Kali Kedua. Hotel City Bayview, Langkawi, Kedah Darul Aman, 30 Mei-2 Jun.

- Matthews G., & Roberts, R (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 371-39.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M (2003). Development of emotional intelligence: A skeptical- but not dismissive- perspective. *Human Development*, 46(2-3), 109-114.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2003). Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-based testing. *International Journal of Organizational Assessment*, 11, 247-274.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Maulding, Wanda S. (2001). *Emotional Intelligence and successful leadership*. University of Southern Mississippi.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C. & Bakker, F. (2007). *Trait Emotional Intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence*. Institute of Education, University of London, UK.
- Mayer, J. D. (1999, September). Emotional Intelligence: Popular or scientific psychology? *APA Monitor*, 30. [Shared Perspectives Column]
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books. www.unh.edu/personalitylab
- Mayer, J. D., & Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCETT V2. *Emotions*, 3, 97-105.
- Mayer, J. D., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Port Chester, NY: Dude Publishing.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. In R. E. Riggio & S. E. Murphy (Eds.), *Multiple intelligences and leadership* (pp. 55-73). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-117). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004) Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed., pp. 396-420). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. L., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J. D., & Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.
- McBride, Patricia, & Maitland, Susan. (2002). *EI advantage: Putting Emotional Intelligence into Practice*. London, UK: McGraw-Hill.
- McCallum, Mary. (1997). *Psychological mindedness*. University of Alberta.
- McCarthy, C. J., Moller, N. P., & Fouladi, R. T. (2001). Continued attachment to parents: Its relationship to affect regulation and perceived stress among college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 198-213.
- McDowelle, J. O., & Bell, E. D. (2000). Emotional intelligence and educational leadership. In *Toward the year 2000: Leadership quality for schools – 1998 NCPEA Yearbook* (pp. 190-195). East Carolina University.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V., & De Lisi, R. (2007). Perceptions of family relations when mothers and fathers are depicted with different parenting styles. *Journal of Genetic Psychology*, 168(4), 425-442.
- McManus, Maureen. (2001). *A comprehensive literature review and critique on Emotional Intelligence as a conceptual framework for school counselors*. University of Wisconsin.

- McMillan, J. H., & Schumacher, Sally. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Melgosa, Juliana. (2000). *To adolescents and parents*. Madrid, Spain: Editorial Safeliz.
- Melgosa, Juliana. (2001). *Less stress*. Madrid, Spain: Editorial Safeliz.
- Michael, J. (2006). *Kompetensi kecerdasan emosi*. Kuala Lumpur: Kumpulan Budiman.
- Mikulincer, M. (2004). Attachment working models and the sense of trust: An exploration on interaction goals and affect regulation. In H. T. Reis & C. E. Rusbult (Eds.), *Close relationships: Key readings*. (pp.175-191), Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Mikulincer, M., O. Gillath, V. Halevy, N. Avihou, S. Avidan, & N. Eshkoli (2001). Attachment theory and reactions to others' needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses. *Journal of Personality and Social Psychology* 81:1205-1224.
- Milad Khajehpour. (2001). Relationship between Emotional Intelligence, Parental Involvement and Academic Performance of High School Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 1081-1086.
- Milanifar, B. (2003). *Psychological health* (7th ed.). Tehran, Iran: Qumes.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007, February). *Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction - Springer*.
- Miller, Patricia H. (1983). *Theories of developmental psychology*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Minke, K. (2000). Preventing school problems and promoting school success through family-school-community collaboration. In K. Minke & G. Bear (Eds.), *Preventing school problems-promoting school success* (pp. 377-420). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Minke, K., & Anderson, K. (2002, February). *Family-school conferences: An effective technique for improving relationships among parents, teachers, and children*. Presentation at the meeting of the National Association of School Psychologists, Chicago, IL.
- Mizan Adiliah Ahmad Ibrahim. (1992). *Perlaksanaan Perkhidmatan Bimbingan dan Kaunseling di sekolah*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mizan Adiliah Ahmad Ibrahim. (2003). Menangani Communication Breakdown dalam Keluarga. Prosiding Seminar Kebangsaan Kaunseling berperspektif Islam: Menangani cabaran era baru melalui kaunseling berperspektif Islam. Hotel Helang, Langkawi. 1-3 Mei. Anjuran Universiti Utara Malaysia, Jabatan Perkhidmatan Awam dan Kementerian Pendidikan Malaysia. 27-42.

- Mizan Adiliah, A. I., & Halimatun Halaliah, M. (1997). *Kaunseling individu: Apa dan bagaimana*. Shah Alam, Malaysia: Penerbit Fajar Bakti.
- Mizan Adiliah Ahmad Ibrahim, Wan Mohd Fazrul Azdi Wan Razali, & Hanit Osman. 2006. Fakulti Kepimpinan dan Pengurusan. *Kaunseling Islam*. Kolej Universiti Islam Malaysia (KUIM): Nilai, Negeri Sembilan.
- Mohamad Ghazali Abd Rahman. (2005). Peranan Kaunselor Dalam Peningkatan Motivasi Guru. *Prosiding 1 Persidangan Kaunseling Kebangsaan 2005*. Hotel Merdeka Palace, Kuching, Sarawak. 28-30 September.
- Mohamad Hashim Bin Othman, & Sharifah Amnah Syed Ahmad. (2005). Aras keyakinan warga sekolah terhadap peranan dan tanggungjawab kaunselor sepenuh masa di sekolah menengah. *Prosiding 1 Persidangan Kaunseling Kebangsaan 2005*. Hotel Merdeka Palace, Kuching, Sarawak. 28-30 September.
- Mohamad Hashim Othman, & Aminah Syed Ahmad. (2005). Pementapan Ketrampilan Kaunselor di Sekolah Melalui Pengimplimentasian Program Mentoring: Satu pandangan. *Prosiding 1. Seminar Kaunseling Kementerian Pelajaran Malaysia Kali Kedua Tahun 2005: Elemen Kaunseling Dalam Pengurusan Sumber Manusia*. 30 Mei-2 Jun, 118-124.
- Mohammad Nasir, Misnan, & Bhasah. (2002). *Keperluan pelajar Sekolah Menengah: Kajian di Hilir Perak*. Tanjung Malim, UPSI.
- Mohd Azhar Hj. Yahaya. (2004). *Pengaruh Kecerdasan Emosi ke atas komitmen kerjaya, komitmen organisasi, kepuasan kerja dan tingkah laku warga organisasi*. Tesis Ph. D, Fakulti Sains Sosial Dan Kemasyarakatan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Mohd Azhar, A. H. (2004). *Panduan meningkatkan Kecerdasan Emosi*. Kuala Lumpur. PTS.
- Mohd Majid, Konting. (1990). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur, Malaysia: DBP.
- Mohd Majid Konting. (2005). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur: DBP.
- Mohd Najib. (2003). *Reka bentuk tinjauan: Soal selidik pendidikan*. Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.
- Mohd Najib Ghafar. (2002). Kestabilan emosi guru: Perbandingan antara pensyarah dan pelajar. *Jurnal Teknologi*, 32,(E): 1-10.
- Mohd Nawi, A. R. (2000). *Teras penyelidikan*. Serdang, Selangor: Universiti Putra Malaysia.

- Mohd Tajudin, N. (2003). *Kaunseling di Abad Ke-21: Antara cabaran dan realiti*. Kertas kerja dibentangkan dalam Konvensyen PERKAMA Kali Ke 11 pada 25 Jun – 27 Jun 2003 di Hotel Eden, Johor Bahru.
- Mohamad Najib, A. G. (1999). *Penyelidikan pendidikan*. Skudai, Johor: Universiti Teknologi Malaysia.
- 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. *Social Development, 16*, 361-388.
- Mroch, A., Lang, S., Elliou, S., & Perna, J. (2002, February). *Teachers and students' perceptions of academic enabling behaviors for a diverse national sample of learners*. Presentation at the meeting of the National Association of School Psychology, Chicago, IL.
- Muhamad Hashim, & Mohd Azhar Ibrahim Residi. (2007). *Hubungan Nilai Kerohanian dan Kecenderungan Keagamaan dan Daya Kerja Dalam Organisasi : Satu kajian konseptual*. Persidangan Antarabangsa Peadaban Melayu III. Modal Insan Bersepadu Teras Bangsa Terbilang. Institut Peradaban Melayu. Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim, Perak.
- Muhammad 'Uthman Najati. (1985). *Al-Quran dan Ilmu Jiwa*. Bandung: Pustaka Pepustakaan Salman Institut Teknologi Bandung.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6*(1), 10-19.
- Namaberita.com (2012, April 28). Pelajar tingkatan dua pengsan, keretakan tulang belakang dibelasah 30 senior. Dimuat turun daripada <http://www.namaberita.com/2012/04/pelajar-tingkatan-dua-pengsan-keretakan.html>
- Nasir M., Iqbal S.,(2007). Relationship of demographic factors with emotional intelligence of university student., *New Horizons in Science & Technology, 1*(1), pp. 17-21.
- Nelson, D. B., Nelson, K., & Low, G. R. (2005). Emotional Intelligence: Educating the Right Mind for the 21st Century. This article presents research findings that suggest the use of emotional intelligence skills training to enhance academic achievement for students in higher education.
- Nik Azis, N. P. (2009). *Titled: Anything goes in supervision?*. Faculty of Education, University of Malaya.
- Nik Hairi, Azmidan Ahmad Shazili. (2012). Pengujian Model Gaya Keibubapaan Baumrind ke atas pencapaian akademik pelajar Sekolah Menengah. *Journal Of Social Sciences and Humanities, 7*(1), 105-120.
- Noack P., Kerr M., & Olah, A. (1999). Family relations in adolescence. *J Adolesc, 22*(6), 713-7.

- Noah, S. M. (2002). *Research methodology: Philosophy, theory and practice*. Serdang. University Putra Malaysia.
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 709, 304-311.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., & Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1061-1072.
- Noraini Ahmad. (2003). Kemahiran Keibubapaan Dalam Menangani Permasalahan Remaja. Prosiding Seminar Kekeluargaan Kebangsaan. *Isu-isu Dalam Institusi Kekeluargaan. Fakulti Sains Sosial Dan Kemanusiaan*. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Nordin, K. (1990). *Teknik-teknik kaunseling*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Noriah, M. I. (2000). *Laporan Teknikal Seminar Penyelidikan RM8*. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Noriah, M. I. (2006, Julai). *Pembinaan EQ untuk Pembangunan Diri*. Bengkel Institut Sosial Malaysia (ISM).
- Noriah, M. I. (2008). Aligning Person-Centred Therapy with Malaysian client: The struggle of Malaysian counsellors. Dlm. *Proceeding for PCE 2008: Present Strengths and Future Leader Challenges*. University of East Anglia, Norwich, England, UK.
- Noriah, M. I., Siti Rahayah, Zuria, Saemah, Manisah, & Rasadah. (2000). *Relationship between IQ and EQ*. Paper presented at Learning Conference, Spetse Island, Greece.
- Noriah, M. I., Siti Rahayah, Zuria, Saemah, Manisah, & Rasadah. (2001). *Performance and emotional Intelligence: A correlation study among Malaysia adolescents*. Kertas kerja The Eighth International Literacy & Education Research Network Conference on Learning. Spetses, Greece. 4-8 Julai 2001.
- Noriah, M. I., Zuria, M., Siti Rahayah, A., Ramlee, M., Ruhizan, M. Y., Norzaini, A., & Ruslin, A. (2004). IRPA Executive Report. MOSTI.
- Noriza Mohd Noor. (2005). Isu dan cabaran keperluan kaunselor terlatih dalam Pendidikan Khas. *Prosiding 2. Seminar Kaunseling Kementerian Pelajaran Malaysia Kali Kedua*. Hotel City Bayview, Langkawi, Kedah Darul Aman. 30 Mei-2 Jun.
- Norlizah Che Hassan. (2008). *Perkaitan cara gaya keibubapaan dengan konsep sendiri dan tingkah laku delinkuan remaja*. Unpublished PhD. Dissertation, University Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Norvick, B., Kress, J., & Elias, M. J. (2002). *Building learning communities with character: How to integrate academic, social, and emotional learning*. Alexandria, VA: ASCD.

- Onatsu-Arvilommi T., Nurmi J., & Anula, K. (1998). Mothers and fathers well being parenting styles and their children's cognitive and behavioral strategies at primary school. *European Journal of Psychology of Education, 13*(4), 543-556.
- Ormrod, J. (2000). *Educational Psychology: Developing learners* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Othman, L. (2009). *Penyelidikan kualitatif pengenalan kepada teori dan metod*. Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim, Perak.
- Othman, M. (2000). *Prinsip psikoterapi dan pengurusan dalam kaunseling*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Othman Mohamed. (2001). *Penulisan tesis dalam bidang sains social terapan*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Othman Mohamed. (2005). *Prinsip Psikoterapi dan pengurusan dalam kaunseling* (Ed. Ke-2). Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Othman, M. (2008). *Amalan penyeliaan kaunseling*. Serdang, Selangor: Universiti Putra Malaysia.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 33*, 1091-1100.
- Palmer, P. J. (2001). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2002). *A child's world: Infancy through adolescence* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2003). *Psychology: Adolescent and adult development* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Passmore N. C., Fogarty G. J., Bourke C. J., & Evans I. F. (2005). Parental bonding and identity style as correlates of self esteem among adults adoptees and nonadoptees. *Family Relations, 54*(4), 523-526.
- Pavot, W., & Diener, E. D. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment, 5*(2), 164-172
- Payne, W. L. (1983/1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self integration, relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International, 47*, p. 203A (University microfilms No. AAC 8605928).
- Pearson, E., & Rao, N. (2003). Socialization goals, parenting practices, and peer competence in Chinese and English preschoolers. *Early Childhood Development and Care, 173*, 131-146.
- Peck, S. D. (2003). Measuring sensitivity moment-by-moment: A microanalytic look at the transmission of attachment. *Attachment & Human Development, 5*(1), 38-63.

- Pellerin, L. A. (2005). Applying baumrind's parenting typology to high schools: Toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research, 34*(2), 283-303.
- Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook*. (pp. 181-201). Ashland, OH: Hogrefe & Huber.
- Perlman, S. B., Camras, L. A., & Pelphey, K. A. (2008). Physiology and functioning: Parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology, 100*, 308-315.
- Petrides K. V., Frederickson N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277-293.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*, 39-57.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science). Oxford: Oxford University Press.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21*, 26-55.
- Petrides, K. V., Sangareau, Yolanda, Furnham, A., & Frederickson, Norah. (2006). Trait Emotional Intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*(3), pp. 537-547. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x
- Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional Intelligence: Popular but elusive construct. *Roepers Review, 23*(3),138-142.
- Pollack, W., & Shuster, T. (2000). *Real boys' voices*. New York, NY: Random House.
- Pomerantz, E. M., Grolinck, W. S., & Price, C. E. (2005). The Role of parents in how children approach achievement. New York, NY: Guilford Press.
- Profyt L., & Whissell C. (1991). Children's understanding of facial expression of emotion: I. Voluntary creation of emotion-faces. *Perceptual and motor skills, 73*, 199-202.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and qualitative Approaches*. New Delhi, India: Sage.

- Putnam S., Sanson A., Rothbart M. (2002). Child temperament and parenting. In: Bornstein M. H., Editor. *Handbook of Parenting: Children and parenting*. 2nd ed. London: Routledge, pp. 255-77.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007, March). Supporting the development of Emotional Intelligence competencies to ease the transition from Primary to High School. *Educational psychology in Practice*, 23(1), pp. 79-95 DOI : 10.1080/02667360601154584
- Radke-Yarrow M., & Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds.) *Development and maintenance of prosocial behavior* (pp. 81-99). New York, NY: Plenum.
- Rahmani F., Seyed Fatemi N., Baradaran Rezaei, M., & Sedaghat, K. (2006). Relationship between parenting style and academic competence among adolescents studying in Tabriz high schools. *The Journal of Fundamentals of Mental Health*, 8(29-30), 11-16.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 66-78.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832.
- Rice, K. G. (1990). Attachment in adolescence: A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 511 – 537.
- Richburg, Melanie, & Fletcher, Teresa. (2002). Emotional intelligence directing a child's emotional education. *Child Study Journal*, 32(1), pp. 31-38.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Riggio, R. E., & Friedman, H. S. (1982). The interrelationships of self-monitoring factors, personality traits, and nonverbal skills. *Journal of Nonverbal Behavior*, 7, 33-45.
- Rizal, A. B. (2004). *Emotional Intelligence and social problem solving*. Unpublished thesis, Monash University, Melbourne.
- Rizal Abu Bakar, & Nor Mazlina Ghazali. (2005). Emotional intelligence and social problem solving ability among Malay students in Melbourne: Implications for counselors. *Prosiding Persidangan Kaunseling Kebangsaan*. Merdeka Palace, Kuching, Sarawak.

- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2004). Does emotional intelligence meet traditional standards for an 'intelligence'? Some new data and conclusions. In G. J. Boyle & D. H. Saklofske (Eds.), *Psychology of individual differences*, Volume III (Cognition, emotion, and conation). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robins, R. W., Tracy, Jessica L., & Trzesniewski, Kali. (2001). *Personality correlates of self esteem*. University of California, Davis.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions In Psychological Science*, 14(3), 158-162.
- Robinson, J. L., C. Zahn-Waxler, & Emde, R. N. (1994). Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences. *Social Development*, 3, 124-145.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 71, 95-103.
- Rogers, C. (1986a). Carl Rogers on the development of the person-centered approach. *Person Centered Review*, 1(3), 257-259.
- Rohany Nasir. (2003). Burnout dan tekanan kerja di kalangan pekerja wanita dan hubungannya dengan kesejahteraan keluarga: Implikasi kepada kaunseling. *Prosiding Seminar Kekeluargaan Kebangsaan: Isu-isu dalam Institut kekeluargaan*. Pusat Pengajian Psikologi dan Pembangunan Manusia, Fakulti Sains Sosial Dan Kemanusiaan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Rohner, R., & Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental rejection and parental control among Korean adolescents. *Child Development*, 36, 524-528.
- Rorlinda Binti Yusof. (2009). *Kecerdasan emosi, efikasi sendiri dan sumbangan terhadap komitmen tugas guru kaunseling sekolah menengah*. Thesis Ph.D. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Rollins, Catherine E., & Dargatz, Jan (1994). *Building self-esteem and confidence in yourself and your child*. New York, NY: Galahad.
- Rosenberg, M. (1979). *The conceiving self*. New York, NY: Basic Books.
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self esteem. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 68-78.
- Rusting, C. L., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Regulating responses to anger: Effects of rumination and distraction on anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 790-803.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd. ed.) (pp. 769-803). Thousand Oaks, CA: Sage.

- S. Katyal, & E. Awasthi (2005). *Gender differences in Emotional Intelligence among Adolescents of Chandigarh*. Department of Child Development, Govt. home Science Collage, Chandigarh, India.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A developmental Perspective. Dlm. R. Baron-On & J. D. A. Parker (Pnyt.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace* (hh. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sabri Mohd Salleh. (2007). *Amalan Persekitaran Family ke Arah Pembinaan Modal Insan*. Persidangan Antarabangsa Peradaban Melayu III. Modan Insan Bersepadu Teras Bangsa Terbilang. Institut Peradaban Melayu. Universiti Pendidikan Sultan Idris, Tanjung Malim, Perak.
- Sadock B. J., Kaplan H. I., & Sadock V. A. (2003). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/clinical psychiatry*. Philadelphia, PA: Lippincott William & Wilkins.
- Saemah Rahman, Noriah Mohd. Ishak, Zuria Mahmud, & Ruslin, A. (2008, Jun). Indeks dan profil Kecerdasan Emosi pelajar sekolah menengah. *Jurnal Teknologi*, 48(E),187-202.
- Sala, F. (2005). Making the Business Case: Emotional Intelligence Competencies and Important Business Outcomes. In V. Druskat, F. Sala & G. Mount (Eds.), *Linking Emotional Intelligence and performance at work: Current research Evidence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sala, F. (2005). Do Programs Designed to Increase Emotional Intelligence at Work-Work? www.eiconsortium.org
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: Self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (in press). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P.N. (in press). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the MSCEIT. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Salovey, P., & Pizarro, D. A. (in press). The value of emotional intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. Lubart (Eds.), *Models of intelligence for the next millennium*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., & Sluyter (1999). *Emotional development and emotional intelligence: Implication for educators*. New York, NY: Basic Books.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (in press). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*.
- Santesso, D. L., Reker, Schmidt L. A., & Segalowitz, S. J. (2006, Spring). Frontal electroencephalogram activation asymmetry, emotional intelligence, and externalizing behaviors in 10-year-old children. *Child Psychiatry And Human Development*, 36(3), pp. 311-328.
- Santrock, J. W. (2004). *Life-span development* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2008). *Adolescence* (12th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Sassaroli, S., & Ruggiero, G. M. (2005). The role of stress in the association between low self esteem, perfectionism, and worry, and eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 32, 135-141.
- Scales, P. C., Blyth, D. A., Berkas, T. H., & Kielsmeler. J. C. (2000). The effects of social learning on middle school students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332-358.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Schultz, K. S., & Whitney, D. J. (2001). *Measurement theory in action. Case studies and exercises*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. In C. Stough, D. Saklofske, & J. Parker (Eds.), *The assessment of Emotional Intelligence* (pp. 119-135). New York, NY: Springer.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, Tracie D., Greeson, Cyndy, Jedlicka, Christina, ... Wendorf, Greta. (2001). Emotional Intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, Lena E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C., & Dornheim, Liane. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. DOI: 10.1016/s0191-8869(98)0001-4

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., Hollander, S., & McKenley, J. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion, 16*, 769-785.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytical investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42*, 921-933.
- Schutz, W. C. (1978). *FIRO® Awareness Scales manual*. Mountain View, CA: CPP.
- Scott-Ladd, B., & Chan, C. C. A. (2004). Emotional intelligence and participation in decision-making: Strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change, 13*, 95-105.
- Searle, B., & Meara, N. M. (1999). Affective dimensions of attachment styles: Exploring self-reported attachment style, gender, and emotional experience among college students. *Journal of Counseling Psychology, 46*, 147-158.
- Seligman, Martin E. P. (1995). *The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York, NY: Harper Parental.
- Seyed Mohammad Assadi, Nayereh Zokaei, Hossein Kaviani, Mohammad Reza Mohammadi, Padideh Ghaeli, Mamood Reza Gohari et al. (2007). Effects of sociocultural context and parenting style on scholastic achievement among Iranian adolescents. *Social Development, 16*, 169-180.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: Childhood and adolescence* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Shaver, P. R., Collins, N., & Clark, C. L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. In G. O. Fletcher, & J. Fitness (Eds.), *Knowledge structures in close relationships: A social psychological approach* (pp. 25-61). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shweta Biradar. (2006). *The analysis of parenting style and Emotional Intelligence of the college student*. M. Home Science in Human Development thesis, University of Agricultural Science, Dharwad.
- Sidek, M. N.(2002). *Reka bentuk penyelidikan: Falsafah, teori, dan praktis*. Serdang: UPM.
- Siegel, B. (1999). *Peace, love and healing*. New York, NY: Harper & Row.
- Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2006). *An introduction to child development*. New York, NY: Worth.
- Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2010). *How children develop* (3rd ed.). New York, NY: Worth.

- Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 971-980.
- Simpson, J. A., Collins, A., Tran, S., & Haydon, K. C. (2007). Attachment and the experience and expression of emotions in romantic relationships: A developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 355-367.
- Smith, G. T. (2005). On construct validity: Issues of method and measurement, *Psychological Assessment*, 17, 396-408.
- Spector, P. E. (2005). Examining emotional intelligence and leadership. *Dissertation Abstracts International*, 66(11), 6323B. (UMI No. 3197949)
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1992). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Steinberg L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steiner, C. (1990). *Scripts people live*. New York, NY: Grove Press.
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. New York, NY: Personhood Press.
- Stone, P. (1992). Transformational leadership in principal. An analysis of the multifactor leadership questionnaire. *Professional leadership Development monograph series*, 2 (1). ERIC Document Reproduction Service No355613
- Sulaiman, N. R. (1991). *Penggunaan Statistik dalam penyelidikan*. Kuala Lumpur: DBP.
- Sung, H. Y. (2007). The influence of culture on parenting practices of East Asian families and the impact on emotional intelligence of older adolescents. *Dissertation Abstract International*, 68(3-A), 877.
- Sung, H. Y. (2010). The influence of culture on parenting practices of East Asian families and emotional intelligence of older adolescents: A qualitative study. *School Psychology*.
- Sutarso, T. Baggett, L. K., Sutarso, P., & Tapia, M. (1996). *Effect of gender and GPA on emotional intelligence*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Education Research Association, November, Tuscaloosa, Alabama (ERIC) reproduction Service No. ED406410).
- Syafrimen Syafril. (2004). *Profil Kecerdasan Emosi Guru-guru Sekolah Menengah Zon Tengah Semenanjung Malaysia (Perak, Selangor, Negeri Sembilan, Melaka dan Johor)*. Kertas Projek Penyelidikan Sarjana. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

- Syed Najmuddin Syed Hassan. (2005). *Faktor kecerdasan emosi serta hubungan dengan nilai kerja dan prestasi kerja guru Maktab Rendah Sains MARA*. Tesis Ph.D. Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Tapia, M. (1999). *The relationships of the emotional intelligence inventory*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Poin Clear, AL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448 207).
- Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports*, 88, 353 – 364.
- Tapia, Martha, & Marsh, G. E. (2001). *Emotional intelligence: The effect of gender, GPA, and ethnicity*. Mexico City, Mexico.
- Tapia, Martha, & Marsh, G. E. (2003). *A validation of the Emotional Intelligence Inventory*. Mexico (Mexico City).
- Tapia, Martha, & Marsh, G. E. (2006). *The effect of sex and Grade-Point Average on emotional intelligence*. Barry College, University of Alabama.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teen Pregnancy Shelter. (2008). Statistic on Adolescent Pregnancy. Retrieved from <http://www.teenshelter.org/data.htm>
- Thomas, Gail E., & Strain, P. S. (2003). *Building positive relationships with young children*. Center on Evidence Based Practices for Early Learning. Dimuat turun daripada <http://csefel.vanderbilt.edu/modules/module1/handout5.pdf>
- Thompson, C. L., & Henderson, Donna A. (2007). *Counseling children*. Cengage Learning Thomson Brooks/Cole.
- Thorndike, R. K. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's*, 140, 227-335.
- Tildesley, E., & Andrews, J. A. (2008). The development of children's intentions to use alcohol: Direct and indirect effects of parent alcohol use and parenting behaviors. *Psychology of Addictive Behaviors*, 22, 236-339.
- Tracy, B. (2008). *Hollywood's role in teen pregnancy*. Retrieved from <http://www.cbsnews.com/stories.2008/01/24/eveningnews/main/3750572.shtml>
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between Emotional Intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.
- Tuckman, B. (1999). *Conducting educational research* (5th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Utusan Malaysia. (2005, Julai 13). PM mahu guru, ibu bapa banteras jenayah sekolah, hlm. 2.

- Vacek, K., Coyle, L., & Vera, E. (2010). Self-esteem, hope, optimism, stress and subjective well-being in urban ethnic minority adolescents. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 38*, 99-111.
- Van den Boom, Dymphna C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants. *Child Development, 65*, 1457-1477.
- Van der Mark, I. L., van Ijzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development, 11*, 451-468.
- Van Roy, D. L., & Viswesvaran, Ch. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior, 65*, 71-95.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2003). *Handbook of self regulation: Research, theory and applications*. New York, NY: Guilford Press.
- Wang, Q., Pomerantz, E. M., & Chen, H. (2007). The role of parents' control in early adolescents' psychological functioning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Child Development, 78*, 1592-1610.
- Webster-Stratton, Carolyn. (1998, October). Preventing conduct problems in Head Start Children. Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(5), 715-730.
- Webster-Stratton, C., & Herman, K. C. (2010). Disseminating incredible years series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home (Special issue: Using prevention science to address mental health issues in schools). *Psychology in the Schools, 47*, 36-54.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 38*, 101-103.
- Wei, M., Mallinckrodt, B., Larson, L. M., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, depressive symptoms, and validation from self versus others. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 368-377.
- Wei, M., Vogel, D. L., Ku, T., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, affect regulation, negative mood, and interpersonal problems: The mediating roles of emotional reactivity and emotional cutoff. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 14-24.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development, 71*, 695-702.

- Wells, D., Torrie, J., & Prindle, L. (2000). *Exploring emotional intelligence correlates in selected populations of college students*.
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery>
- Whitaker, A., & Gilliam, M. (2008). Contraceptive care for adolescents. *Clinical Obstetrics & Gynecology*, 51(2), 268-280.
- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2005). *Research method in education: An Introduction* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wong, C., Wong, P., & Chau, S. (2001). Emotional intelligence, students' attitude towards life and the attainment of education goals: An exploratory study in Hong Kong. *New Horizons in Education- the Journal of Education, Hong Kong Teachers Association (HKTA)*, 44, 1-11.
- Woolfolk A. (1995). *Educational Psychology* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Xu, Y., Farver, J. M., Chang, L., Yu, L., & Zhang, Z. (2006). Culture, family contexts, and children's coping strategies in peer interactions. In X. Chen, D. C. French, & B. H. Schneider (Eds.), *Peer relationship in cultural context* (pp. 264-280). New York, NY: Cambridge University Press.
- Yang, F., & Liang, N. (2008). A study on the influence of early experiences on adolescents' implicit self-esteem. *Psychological Science (China)*, 31(3), 556-561.
- Yang, H., & Zhou, S. (2008). Relationship among adult attachment, parenting styles and self-esteem of female nursing students. *Chinese Journal Of Clinical Psychology*, 16(2), 189-191.
- Yanrong, Kang, & Moore, Joyce. (2011, June). Parenting style and adolescents' school performance in Mainland China. *US-China Education Review B1*, pp. 133-138.
- Yanrong, Kang, & Moore, Joyce. (2011, June). Parenting style and adolescents' school performance in Mainland China. *US-China Education Review B1*, pp. 133-138.
- Yu, R., Wang, Z., Qian, F., Jang, K. L., Livesly, W. J., Paris, J., et al. (2007). Perceived parenting styles and disorder personality traits in adolescent and adult students and in personality disorder patients. *Social Behavior and Personality*, 35(5), 587-598.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, Carolyn. (2003, March-June). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development* (0018716X), 46(2/3), pp. 69-96. DOI: 10.1159/000068580.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), pp. 371-99.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2004). The emotional intelligence bandwagon: Too fast to live, too young to die. *Psychological Inquiry*, *15*, 239-248.

Zhou, Q., N. Eisenberg, S. H., Losoya, R. A., Fabes, M., Reiser, I. K. Guthrie, B. C., . . . 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*, 893-915.

LAMPIRAN

LAMPIRAN 1

Senarai Ahli Panel Penterjemahan Bahasa Dan Bidang Kajian Ahli Panel Penterjemahan Bahasa

1. Dr. Farah Dina Yusop
Jabatan Kurikulum dan Teknologi Pengajaran
Universiti Malaya
2. Dr. Rafiza Abd Razak
Jabatan kurikulum dan Teknologi Pengajaran
Universiti Malaya
3. Dr. Megat Ahmad Kamaluddin Megat Daud
Jabatan Pengurusan Perancangan & Dasar Pendidikan
Universiti Malaya
4. Encik Osman Hashim
Pejabat Pelajaran Daerah Seberang Perai Selatan, 14200 Sungai Jawi, Pulau Pinang

Senarai Ahli Panel Pakar Dalam Bidang Kajian

Bidang Statistik

- i. Dr. Ibrahim Mohamed Zin
Jabatan R & D
Institut Perguruan Islam Malaysia
Bangi, Selangor
- ii. Dr. Chua Yan Piaw
Jabatan Kepengetuaan
Kampus Kota, Universiti Malaya

Bidang Metodologi

- i. Dr. Chua Yan Piaw
Jabatan Kepengetuaan
Kampus Kota, Universiti Malaya
- ii. Dr. Mohammed Sani Ibrahim
Jabatan Pengurusan Perancangan & Dasar Pendidikan
Universiti Malaya
- iii. Prof. Datuk Dr. Abdul Rahman Idris
Jabatan Pengurusan Perancangan & Dasar Pendidikan
Universiti Malaya

Bidang Kaunseling

- i. Dr Siti Salina Abdullah
Fakulti Pendidikan
Universiti Malaysia Terengganu
- ii. Dr. Ibrahim Mohamed Zin
Jabatan R & D
Institut Perguruan Islam Malaysia
Bangi, Selangor
- iii. Dr. Rorlinda Yusuf
Institut Perguruan Ilmu Khas
Cheras, Kuala Lumpur
- iv. Dr. Ramlan Hamzah
Institut Perguruan Teknik
Cheras, Kuala Lumpur



BAHAGIAN PERANCANGAN DAN PENYELIDIKAN DASAR PENDIDIKAN
KEMENTERIAN PELAJARAN MALAYSIA
ARAS 1-4, BLOK E-8
KOMPLEKS KERAJAAN PARCEL E
PUSAT PENTADBIRAN KERAJAAN PERSEKUTUAN
62604 PUTRAJAYA.

Telefon : 03-88846591
Faks : 03-88846579

Ruj. Kami : **KP(BPPDP)603/5/JLD.11(167)**
Tarikh : **02 Disember 2008**

Hamidah Bt Sulaiman
NO.71, Jln 3/1
Kg Tasik Tambahan
68000 Ampang
Selangor

Tuan/Puan,

Kelulusan Untuk Menjalankan Kajian Di Sekolah, Institut Perguruan, Jabatan Pelajaran Negeri Dan Bahagian-Bahagian Di Bawah Kementerian Pelajaran Malaysia

Adalah saya dengan hormatnya diarah memaklumkan bahawa permohonan tuan/puan untuk menjalankan kajian bertajuk:

" Kajian Kepentingan Kecerdasan Emosi Dalam Kalangan Remaja Sekolah " diluluskan.

2. Kelulusan ini adalah berdasarkan kepada cadangan penyelidikan dan instrumen kajian yang tuan/puan kemukakan ke Bahagian ini. **Kebenaran bagi menggunakan sampel kajian perlu diperolehi dari Ketua Bahagian/Pengarah Pelajaran Negeri yang berkenaan.**

3. Sila tuan/puan kemukakan ke Bahagian ini senaskah laporan akhir kajian setelah selesai kelak. Tuan/Puan juga diingatkan supaya **mendapat kebenaran terlebih dahulu** daripada Bahagian ini sekiranya sebahagian atau sepenuhnya dapatan kajian tersebut hendak dibentangkan di mana-mana forum atau seminar atau diumumkan kepada media massa.

Sekian untuk makluman dan tindakan tuan/puan selanjutnya. Terima kasih.

"BERKHIDMAT UNTUK NEGARA"

Saya yang menurut perintah,

(DR. SOON SENG THAH)

Ketua Sektor Penyelidikan Dan Penilaian
b.p. Pengarah
Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pelajaran Malaysia

s.k

Semua Pengarah
Jabatan Pelajaran Negeri

Dr. Shahrir Jamaluddin
Ketua
Jabatan Psikologi Pendidikan & Kaunseling
Fakulti Pendidikan
Universiti Malaya
53600 Kuala Lumpur

LAMPIRAN 3

Universiti Malaya

No. responden



Saudara /i yang dihormati,

Dengan hormatnya dimaklumkan bahawa ini adalah satu kajian kebangsaan yang julung kalinya dijalankan mengenai diri para remaja sekolah di Malaysia. Saudara/i telah dipilih secara rawak sebagai sampel kajian ini yang telah diluluskan oleh Institut Pengurusan dan Pemantauan Penyelidikan Universiti Malaya (RG074/09HNE). Semoga saudara/i memberikan kerjasama dengan meluangkan lebih kurang 20 minit untuk menjawab soalan yang dilampirkan ini.

Kejayaan kajian ini banyak bergantung kepada kerjasama yang saudara/i berikan dari segi kelengkapan dan ketepatan maklumat serta data. Segala maklumat dan data yang diberikan oleh saudara/i akan dirahsiakan dan dianggap sulit dan hanya digunakan untuk tujuan kajian ini semata-mata.

Sesungguhnya hasil kajian ini akan membawa implikasi yang bermakna untuk pembangunan remaja di Malaysia. Demi kepentingan bersama, sokongan dan kerjasama saudara/i dalam menjayakan kajian ini amat dihargai dan didahului dengan ribuan terima kasih.

SALAM TAKZIM.

Puan Hamidah Binti Sulaiman

Ketua Penyelidik.

Soal selidik

Bahagian A: Maklumat Demografi

Arahan: Bulatkan pada nombor yang berkenaan dengan anda

Jantina: 1 - Lelaki 2- Perempuan

Lokasi sekolah: 1 – Bandar 2 – Luar Bandar

Zon: 1- Utara 2 – Selatan 3- Tengah 4- Timur

Bahagian B: Bahagian ini terbahagi kepada 4 jenis soal selidik iaitu soal selidik kecerdasan emosi, soal selidik gaya asuhan ibu bapa, soal selidik intrapersonal dan interpersonal dan soal selidik penghargaan sendiri.

i) Soal selidik Kecerdasan Emosi

Arahan: Sila bulatkan pada angka-angka yang mewakili tahap persetujuan anda dengan pernyataan-pernyataan di bawah

Skala pengukuran:

1 = Sangat tidak setuju

2 = Tidak setuju

3 = Tidak pasti

4 = Setuju

5 = Sangat setuju

1. Saya tahu bila untuk menyuarakan mengenai masalah peribadi saya kepada orang lain	1	2	3	4	5
2. Apabila saya berhadapan dengan halangan, saya mengingati kembali waktu silam di mana saya berjaya menghadapi halangan yang serupa.	1	2	3	4	5
3. Saya menjangkakan yang saya akan berjaya dalam kebanyakan perkara yang saya cuba	1	2	3	4	5
4. Orang lain mendapati mudah untuk menyuarakan masalah mereka kepada saya	1	2	3	4	5
5. Saya dapati sukar untuk memahami mesej bukan lisan daripada orang lain	1	2	3	4	5

6. Sebahagian peristiwa besar yang berlaku dalam hidup saya telah menyebabkan saya menilai kembali apa yang penting dan tidak penting	1	2	3	4	5
7. Apabila suasana fikiran dan perasaan saya berubah, saya dapat melihat kemungkinan-kemungkinan baru	1	2	3	4	5
8. Emosi adalah salah satu perkara yang menjadikan hidup saya ini bermakna	1	2	3	4	5
9. Saya sedar akan perasaan saya ketika saya mengalaminya	1	2	3	4	5
10. Saya sering menjangkakan perkara yang baik akan berlaku	1	2	3	4	5
11. Saya suka berkongsi emosi saya dengan orang lain	1	2	3	4	5
12. Apabila saya mengalami emosi positif, saya tahu bagaimana untuk melanjutkan jangka masanya	1	2	3	4	5
13. Saya dapat membantu dan menggembirakan orang lain	1	2	3	4	5
14. Saya mencari aktiviti- aktiviti yang boleh menggembirakan saya	1	2	3	4	5
15. Saya sedar akan mesej bukan lisan yang saya ajukan kepada orang lain	1	2	3	4	5
16. Saya dapat menyesuaikan diri dengan cara yang boleh diterima oleh orang lain.	1	2	3	4	5
17. Apabila saya berada dalam suasana fikiran dan perasaan yang positif, menyelesaikan masalah adalah mudah untuk saya	1	2	3	4	5
18. Dengan melihat ekspresi wajah seseorang, saya mengenal pasti emosi yang sedang dialaminya	1	2	3	4	5
19. Saya tahu mengapa emosi saya berubah	1	2	3	4	5
20. Apabila saya berada dalam suasana fikiran dan perasaan yang positif, saya akan dapat menghasilkan ide-ide baru	1	2	3	4	5
21. Saya dapat mengawal emosi saya	1	2	3	4	5
22. Saya dapat mengenal pasti emosi saya dengan mudah ketika saya mengalaminya	1	2	3	4	5
23. Saya memotivasikan diri dengan membayangkan hasil yang baik daripada tugas yang saya laksanakan	1	2	3	4	5
24. Saya memuji orang lain apabila mereka telah melakukan sesuatu yang baik	1	2	3	4	5
25. Saya sedar akan mesej bukan lisan yang diajukan oleh orang lain	1	2	3	4	5
26. Apabila orang lain menceritakan kepada saya tentang satu peristiwa penting dalam hidupnya, saya hampir sepenuhnya merasakan seolah-olah saya mengalaminya sendiri	1	2	3	4	5
27. Apabila saya merasakan ada perubahan emosi, saya cenderung untuk menghasilkan ide-ide baru	1	2	3	4	5
28. Apabila saya berhadapan dengan cabaran, saya berputus asa kerana saya percaya saya akan gagal	1	2	3	4	5
29. Saya tahu apa perasaan yang dialami orang lain dengan hanya melihat mereka	1	2	3	4	5

30. Saya membantu orang lain supaya mereka merasa lebih baik ketika kecewa	1	2	3	4	5
31. Saya gunakan suasana pikiran dan perasaan yang baik dalam membantu diri sendiri menghadapi halangan	1	2	3	4	5
32. Saya boleh mengetahui perasaan orang lain dengan cara mendengar nada suara mereka	1	2	3	4	5
33. Sukar bagi saya memahami mengapa orang berperasaan seperti yang mereka rasai.	1	2	3	4	5

ii) Soal selidik Gaya Asuhan Ibu Bapa

Arahan: Sila bulatkan pada angka-angka yang mewakili tahap persetujuan anda dengan pernyataan-pernyataan di bawah mengikut skala pengukuran di bawah:

1= Sangat tidak setuju

2= Tidak setuju

3= Tidak pasti

4= Setuju

5= Sangat setuju

1. Semasa saya membesar, ibu bapa saya berasa bahawa dalam keluarga yang baik anak-anak sepatutnya mempunyai cara sendiri seperti mana ibu bapa mereka.	1	2	3	4	5
2. Walaupun anak-anak tidak setuju, ibu bapa saya berasa adalah demi kebaikan kami jika kami dipaksa mematuhi apa yang difikirkannya betul.	1	2	3	4	5
3. Apabila ibu bapa saya menyuruh saya melakukan sesuatu, ibu bapa saya mengharapkan saya melakukannya dengan segera tanpa sebarang soalan.	1	2	3	4	5
4. Semasa saya sedang membesar, apabila sesuatu peraturan keluarga ditetapkan, ibu bapa saya berbincang dengan anak-anak mengenai sebab-sebab peraturan itu diadakan.	1	2	3	4	5
5. Ibu bapa saya sentiasa menggalakkan perbincangan terbuka secara bertolak ansur apabila saya berasa peraturan dan kawalan keluarga itu tidak munasabah.	1	2	3	4	5
6. Ibu bapa saya sentiasa rasa apa yang anak-anak perlukan ialah kebebasan untuk membuat keputusan sendiri dan melakukan apa yang mereka hendak lakukan walaupun ia mungkin tidak sama seperti kehendak ibu bapa.	1	2	3	4	5
7. Semasa saya membesar, ibu bapa tidak menggalakkan saya menyoal apa-apa keputusan yang mereka telah buat.	1	2	3	4	5
8. Semasa saya sedang membesar, ibu bapa saya menentukan aktiviti dan keputusan mengenai anak-anak dalam keluarga dengan memberi sebab-sebab dan melalui disiplin.	1	2	3	4	5
9. Ibu bapa saya selalu berasa ibu bapa perlu menggunakan lebih banyak kuasa mereka supaya anak-anak dapat berkelakuan sebagaimana yang sepatutnya.	1	2	3	4	5

10. Semasa saya sedang membesar, ibu bapa saya berasa saya tidak perlu mematuhi syarat-syarat dan peraturan tingkah laku hanya kerana peraturan itu ditetapkan oleh seseorang yang berkuasa.	1	2	3	4	5
11. Semasa saya sedang membesar, saya tahu apa yang ibu bapa saya harapkan daripada saya, tetapi saya juga bebas untuk membincangkan harapan itu dengan ibu bapa sekiranya saya berasa ia tidak munasabah.	1	2	3	4	5
12. Ibu bapa saya berasa ibu bapa yang bijak perlu memberitahu anak-anak mereka sejak awal lagi siapa “ketua” dalam keluarga.	1	2	3	4	5
13. Semasa saya sedang membesar, ibu bapa saya jarang memberi jangkaan dan panduan cara-cara untuk bertingkah laku.	1	2	3	4	5
14. Semasa saya membesar, pada kebanyakan masa apabila membuat keputusan keluarga, ibu bapa saya akan mengikut apa yang dikehendaki oleh anak-anak dalam keluarga.	1	2	3	4	5
15. Semasa anak-anak sedang membesar, ibu bapa saya sentiasa memberi petunjuk dan garis panduan dengan menggunakan cara yang rasional dan objektif.	1	2	3	4	5
16. Semasa saya membesar, ibu bapa saya berasa kecewa jika saya cuba tidak bersetuju dengannya.	1	2	3	4	5
17. Ibu bapa saya berasa kebanyakan masalah dalam masyarakat dapat diatasi jika ibu bapa tidak menyekat aktiviti, keputusan dan kehendak anak-anak semasa mereka sedang membesar.	1	2	3	4	5
18. Semasa saya sedang membesar, ibu bapa saya akan memberitahu saya tentang tingkah laku yang diharapkan daripada saya. Sekiranya tidak dipatuhi, ibu bapa akan menghukum saya.	1	2	3	4	5
19. Semasa saya sedang membesar, ibu bapa saya akan menggalakkan saya membuat keputusan sendiri dalam kebanyakan hal tanpa banyak memberi arahan.	1	2	3	4	5
20. Semasa saya sedang membesar ibu bapa saya akan mempertimbangkan pendapat anak-anak semasa membuat keputusan untuk memenuhi kehendak anak-anak semata-mata.	1	2	3	4	5
21. Ibu bapa saya berasa mereka tidak bertanggungjawab untuk memberi arahan dan membimbing tingkah laku saya semasa saya sedang membesar.	1	2	3	4	5
22. Ibu bapa saya menentukan dengan jelas cara anak-anak harus bertingkah laku semasa di rumah, tetapi beliau sedia menyesuaikan	1	2	3	4	5

cara tingkah laku itu mengikut keperluan setiap orang anak.					
23. Semasa saya membesar, ibu bapa saya memberi arahan kepada saya mengenai cara bertingkah laku dan menjalankan aktiviti dan berharap saya mengikut arahan mereka. Namun begitu, ibu bapa sentiasa sanggup mendengar pandangan saya dan berbincang mengenai arahan itu dengan saya.	1	2	3	4	5
24. Semasa saya sedang membesar, ibu bapa saya membenarkan saya mempunyai pandangan sendiri ke atas hal-hal keluarga dan biasanya ibu / bapa membenarkan saya membuat keputusan sendiri atas apa yang hendak saya lakukan.	1	2	3	4	5
25. Ibu bapa saya berasa bahawa kebanyakan masalah dalam masyarakat dapat diatasi sekiranya semua ibu bapa tegas, dan memaksa anak-anak apabila mereka tidak melakukan apa yang sepatutnya dilakukan.	1	2	3	4	5
26. Semasa saya sedang membesar, ibu bapa saya sentiasa memberitahu saya dengan jelas apa yang mereka mahu saya lakukan dan bagaimana mereka mengharapkan saya melakukannya.	1	2	3	4	5
27. Semasa saya sedang membesar, ibu bapa saya memberi saya tunjuk ajar yang jelas tentang bagaimana harus bertingkah laku dan menjalankan aktiviti, namun mereka tetap bertimbang rasa apabila saya tidak bersetuju dengannya.	1	2	3	4	5
28. Semasa saya sedang membesar, ibu bapa saya tidak mengarah bagaimana anak-anak dalam keluarga harus bertingkah laku, menjalankan aktiviti-aktiviti dan memenuhi keinginan masing-masing.	1	2	3	4	5
29. Dalam keluarga, saya sedar apa yang ibu bapa harapkan daripada saya kerana mereka tegas dan memastikan saya memenuhi harapan mereka semata-mata untuk menghormati kuasa mereka.	1	2	3	4	5
30. Sekiranya ibu bapa saya melakukan sesuatu keputusan yang telah menyinggung perasaan saya, mereka sanggup berbincang keputusan itu dengan saya dan mengaku jikalau mereka bersalah.	1	2	3	4	5

iii) Soal selidik Kemahiran Intrapersonal dan Interpersonal

Arahan: Sila bulatkan pada angka-angka yang mewakili tahap persetujuan anda dengan pernyataan-pernyataan di bawah mengikut skala pengukuran di bawah

1= Sangat tidak setuju

2= Tidak setuju

3= Tidak pasti

4= Setuju

5= Sangat setuju

PENYATAAN	1	2	3	4	5
1. Saya berasa simpati terhadap orang lain apabila mereka mempunyai masalah.	1	2	3	4	5
2. Saya sedar ada kalanya saya tidak dapat menolong orang yang memerlukan bantuan.	1	2	3	4	5
3. Saya berasa tidak selesa apabila melihat orang awam yang menderita .	1	2	3	4	5
4. Saya dapat merasai dan menyatakan perasaan seseorang apabila dia telah tersinggung.	1	2	3	4	5
5. Saya berasa tidak selesa apabila melihat seseorang sedang mempermainkan orang lain.	1	2	3	4	5
6. Saya berasa simpati dengan seseorang yang berasa takut ketika berucap di hadapan orang ramai.	1	2	3	4	5
7. Saya berasa marah apabila mengetahui seseorang telah mengambil kesempatan terhadap golongan yang kurang bernasib baik.	1	2	3	4	5
8. Apabila seseorang menyakitkan hati saya, saya tabah menghadapinya dan berupaya mengawal tingkah laku saya.	1	2	3	4	5
9. Apabila saya menyinggung perasaan seseorang, saya dapat menyedarinya dengan serta-merta.	1	2	3	4	5
10. Dalam kebanyakan kes, saya memberikan peluang yang kedua kepada orang lain.	1	2	3	4	5
11. Apabila saya melihat seseorang menyiksa binatang, saya terasa untuk menghalang perbuatan tersebut.	1	2	3	4	5
12. Saya dapat mengawal perasaan saya ketika menerima kritikan.	1	2	3	4	5
13. Ada kalanya saya akan membiarkan dan menunggu sesuatu masalah selesai dengan sendirinya.	1	2	3	4	5
14. Adalah terlalu tertekan untuk memberhentikan tabiat buruk seseorang seperti terlebih makan, merokok dan menggigit kuku.	1	2	3	4	5

15. Saya berasa tertekan apabila mempunyai kereta yang bermasalah.	1	2	3	4	5
16. Saya bimbang apabila saya diberi harapan dan tanggungjawab dalam sesuatu aktiviti kumpulan.	1	2	3	4	5
17. Saya tidak hilang kawalan apabila saya mengalami kekalahan dalam suatu perlawanan sukan.	1	2	3	4	5
18. Saya dapat mengawal perasaan saya ketika menghadapi kesesakan lalu-lintas.	1	2	3	4	5
19. Kebanyakan orang berasa selesa untuk bercerita tentang perasaan peribadi mereka kepada saya.	1	2	3	4	5
20. Saya dapat berinteraksi dengan orang lain secara positif, tanpa ada buruk sangka.	1	2	3	4	5
21. Saya berani menyatakan sesuatu secara berterus terang dalam situasi di mana orang lain cuba mengambil kesempatan dari saya.	1	2	3	4	5
22. Adalah senang bagi saya untuk meluahkan perasaan kasih sayang secara terbuka kepada orang lain.	1	2	3	4	5
23. Saya mengelak dari memikul tanggungjawab seboleh mungkin.	1	2	3	4	5
24. Perasaan saya tidak mudah dipengaruhi oleh orang yang berada di sekeliling saya.	1	2	3	4	5
25. Saya sedar akan bentuk perasaan saya seperti mana yang saya miliki.	1	2	3	4	5
26. Apabila saya berasa marah, saya meluahkan perasaan marah saya dengan cara yang bersesuaian dengan situasi semasa.	1	2	3	4	5
27. Saya berkemampuan untuk meluahkan perasaan saya tanpa menyinggung perasaan orang lain.	1	2	3	4	5
28. Saya faham kenapa orang lain bertindak sebegitu dalam situasi tertentu.	1	2	3	4	5
29. Saya bersikap terbuka, positif, dan dapat menunjukkan kemesraan terhadap orang lain.	1	2	3	4	5
30. Saya kerap berfikir tentang bagaimana saya boleh mengeratkan hubungan saya dengan orang yang tidak rapat dengan saya.	1	2	3	4	5
31. Kadang-kala saya berfikir tentang mengapa saya tidak menyukai seseorang.	1	2	3	4	5
32. Saya dapat memberi tumpuan, mendengar, memahami, dan menginterpretasi apa yang dikatakan oleh orang lain.	1	2	3	4	5
33. Saya berkemungkinan suka bertangguh.	1	2	3	4	5
34. Saya membantu sesiapa sahaja yang memerlukan pertolongan saya dalam membuat keputusan.	1	2	3	4	5
35. Saya sanggup berkorban demi kebaikan bersama.	1	2	3	4	5
36. Apabila saya terasa risau tentang sesuatu cabaran, saya masih boleh bersedia untuk menghadapinya.	1	2	3	4	5
37. Saya boleh meneruskan kerja yang sepatutnya saya lakukan walaupun dalam keadaan sedih, bimbang dan tertekan.	1	2	3	4	5

38. Saya mendapati bahawa dugaan dan kekecewaan adalah pembelajaran yang baik.	1	2	3	4	5
39. Saya berkemampuan untuk mengekalkan motivasi apabila sesuatu yang dirancang tidak berjalan dengan lancar.	1	2	3	4	5
40. Saya sentiasa memastikan diri saya dapat memberi tumpuan kepada matlamat saya.	1	2	3	4	5

iv) SOAL SELIDIK PENHARGAAN KENDIRI

Arahan: Sila bulatkan pada angka-angka yang mewakili tahap persetujuan anda dengan pernyataan-pernyataan di bawah mengikut skala pengukuran di bawah:

4 = Sangat bersetuju

3 = Bersetuju

2 = Tidak setuju

1 = Sangat tidak bersetuju

1. Saya merasakan yang saya amat dihargai sebagaimana orang lain.	4	3	2	1
2. Saya merasakan yang saya mempunyai ciri-ciri kebaikan.	4	3	2	1
3. Pada keseluruhannya saya merasakan yang saya adalah seorang yang gagal dalam kehidupan.	4	3	2	1
3. Saya dapat melakukan tugas seperti orang lain.	4	3	2	1
4. Saya merasakan yang saya tidak mempunyai apa-apa yang boleh dibanggakan	4	3	2	1
5. Saya mempunyai sikap yang positif terhadap diri saya.	4	3	2	1
6. Pada keseluruhannya saya amat berpuas hati dengan diri saya	4	3	2	1
7. Ada banyak perkara yang positif tentang diri saya yang patut saya banggakan.	4	3	2	1
8. Kadang kala saya merasakan diri ini tidak berguna langsung.	4	3	2	1
9. Saya tidak mempunyai apa-apa dalam hidup ini untuk dibanggakan.	4	3	2	1
10. Saya bersikap terbuka, positif, dan dapat menunjukkan kemesraan terhadap orang lain.	4	3	2	1

LAMPIRAN D



Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>

Emotional Intelligence

6 messages

Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>**Thu, Nov 15, 2007 at 8:46 AM**

To: nschutte@metz.une.edu.au

Dear Professor,

I am Hamidah Binti Sulaiman, from Malaysia. I am P.h.D. student from University of Malaya, Kuala Lumpur. I have read your articles about Emotional Intelligence and I am very interested in this field. In Malaysia this field is still new. EI is very important for our young to educate them to be a good adult in future. My research topic is A study of the need for Emotional Intelligence among School Adolescent. Can you please give me permission to use your Inventory ? (Assessing Emotions Scale). Thank you very much and for future I need your help, advise and suggest in partial fulfillment of my doctor of philosophy. I look forward on hearing from you soon. Thank you.

Hamidah Sulaiman.

Nicola Schutte <nschutte@pobox.une.edu.au>**Thu, Nov 15, 2007 at 11:14 AM**

To: Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>

Thank you for your message. Please find attached the scale. To score, reverse code items 5, 28 and 33; then sum all items.

Best wishes,
Nicola Schutte
[Quoted text hidden]

Nicola Schutte, PhD
Psychology
School of Behavioural, Cognitive and Social Sciences
University of New England
Armidale, NSW 2351
Australia

 **eqselfscale.doc**
25K

Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>**Fri, Dec 14, 2007 at 8:07 AM**

To: Nicola Schutte <nschutte@pobox.une.edu.au>

Dear professor,
Thank you very much for your permission. I will use your inventory in my research.
TQ
Hamidah



Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>

FW: Emotional Intelligence Inventory/ assessment

1 message

John (Jack) D. Mayer <jack.mayer@unh.edu>

Mon, Nov 13, 2006 at 6:07 AM

To: Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>

Dear Professor Hamidah Sulaiman,

Thank you for writing. John H. Mayer (a voice actor) was kind enough to forward your e-mail to me.

I don't know whether or not you have seen my EI web site (address below).

www.unh.edu/emotional_intelligence

That site contains a great deal of information about the MSCEIT. I would like to alert you that very unfortunately (from my standpoint) international professors sometimes have found it difficult to obtain the MSCEIT from MHS due to copyright laws, translation issues, and other obstacles. MHS is, however, the only distributor. My web page gives information on research discounts. I wish you the best of luck with your research.

Sincerely,

Jack

From: jhmayer@att.net (John Mayer)

To: jack.mayer@unh.edu

Subject: FW: Emotional Intelligence Inventory/ assessment

Date: Fri, 10 Nov 2006 04:48:59 +0000

X-Mailer: AT&T Message Center Version 1 (Jul 31 2006)

X-Authenticated-Sender: amhtYXllckBhdHQubmV0

X-Greylist: IP, sender and recipient auto-whitelisted, not delayed by milter-greylis-2.0.2 (dixville.unh.edu [132.177.137.38]); Thu, 09 Nov 2006 23:49:06 -0500 (EST)X-cisunix-MailScanner-Information: <http://pubpages.unh.edu/notes/mailfiltering.html>

X-cisunix-MailScanner: Found to be clean

X-MailScanner-SpamCheck: not spam, SpamAssassin (not cached, score=2.586, required 5, EMPTY_MESSAGE 2.31, MIME_BOUND_NEXTPART 0.28)

X-MailScanner-SpamScore: ss

X-MailScanner-From: jhmayer@att.net



Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>

Tapia Emotional Intelligence Inventory

6 messages

Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>

Mon, Mar 19, 2007 at 10:42 AM

To: mtapia@berry.edu

Dear Professor,

I am Hamidah Sulaiman from Malaysia. I am P.h.D student at University of Malaya, in Kuala Lumpur. I read a lot of your artical research about emotional intelligence. I am very interested about it and I need some advise, opinion and guide from you.

If you don't mind, can I get the permission to use the Tapia Emotional Intelligence Inventory (2001), and where I can get that Inventory?. My PhD topic is Emotional Intelligence and Interpersonal Relations Among Adolecence. Thank you very much and I look forward on hearing from you soon.

Thank you

Hamidah.

Tapia, Martha <mtapia@berry.edu>

Mon, Apr 16, 2007 at 8:26 AM

To: Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>

Hamidah,

I am attaching the file of the Emotional Intelligence Inventory. Hope you find it useful. If you decide to use it, please let me know. If you have any questions, do not hesitate to ask me.

Sincerely,

Martha Tapia

Martha Tapia, Ph.D.
Associate Professor
Berry College
P.O. Box 495014
Mt. Berry, GA 30149-5014

From: Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman [mailto:hamidahs@gmail.com]

Sent: Sun 3/18/2007 10:42 PM

To: Tapia, Martha

Subject: Tapia Emotional Intelligence Inventory

[Quoted text hidden]

EQ41.doc
27K

Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>

Fri, Apr 20, 2007 at 8:17 AM

To: "Tapia, Martha" <mtapia@berry.edu>

Dear Professor,

Thank you very much for the Emotional Intelligence Inventory that I feel very useful for my Phd. I decide to use it and hope that I can get permission from you. Emotional Intelligence is the new issue in my country . I am very interested this topic because emotional Intelligence is very important to equip and educate our young to be a good adult in future. I need your guide and advise from you and hope that you are willing to consider my self as your student. Thank you.

Hamidah.

[Quoted text hidden]

Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>

Mon, Oct 29, 2007 at 7:44 AM

To: "Tapia, Martha" <mtapia@berry.edu>

Dear Professor.

I am Hamidah from Malaysia. I decide to use your Emotional Intelligence Inventory and I hope that I can get permission from you. For the statements given, can you please identify the cluster for each in four factors as Empathy, Utilization of feeling, Handling Relationships and self-control?. (According to your Artical (2001) : A Validation of the Emotional Intelligence Inventory)
It would be very helpful if you can assist me in this matter.

Thank you so much for your kind attention. Looking forward to hear from you.

Hamidah Sulaiman,
Department Of Psychology and Counseling,
Faculty of Education
University of Malaya.
Malaysia.

On 4/16/07, **Tapia, Martha** <mtapia@berry.edu> wrote:

[Quoted text hidden]

Tapia, Martha <mtapia@berry.edu>

Mon, Nov 5, 2007 at 11:36 AM

To: Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>

Dear Hamidah,

Here is the information you request.

This is the scoring key.

The following items are reversed items. For the analysis, use the formula e.g. $it_{12} = 6 - it_{12}$ to get the correct value.

- 12. Criticism is difficult ...
- 13. I let a problem work ...
- 14. It is too stressful ...
- 16. Having car trouble ...
- 17. Being expected to ...
- 18. I lose control
- 19. Traffic jams ...
- 24. I avoid responsibility ...

25. My moods are easily ...
34. I tend to procrastinate.

These are the subscales.

Factor I (Empathy) contains 12 items. These are 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 15, 20, 26, and 35.

Factor II (Utilization of Feelings) has 11 items. The items are 13, 21, 22, 23, 29, 36, 37, 38, 39, 40, and 41.

Factor III (Handling relationships) has 9 items. The items are 8, 9, 10, 27, 28, 30, 31, 32, and 33.

Then Factor IV (Self-control) has 9 items. The items are 12, 14, 16, 17, 18, 19, 24, 25, and 34.

Hope this helps,

Martha Tapia

Martha Tapia, Ph.D.
Associate Professor
Berry College
P.O. Box 495014
Mount Berry, GA 30149-5014

From: Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman [mailto:hamidahs@gmail.com]
Sent: Sun 10/28/2007 7:44 PM
To: Tapia, Martha
Subject: Re: Tapia Emotional Intelligence Inventory
[Quoted text hidden]

Hamidah Sulaiman Hamidah Sulaiman <hamidahs@gmail.com>
To: "Tapia, Martha" <mtapia@berry.edu>

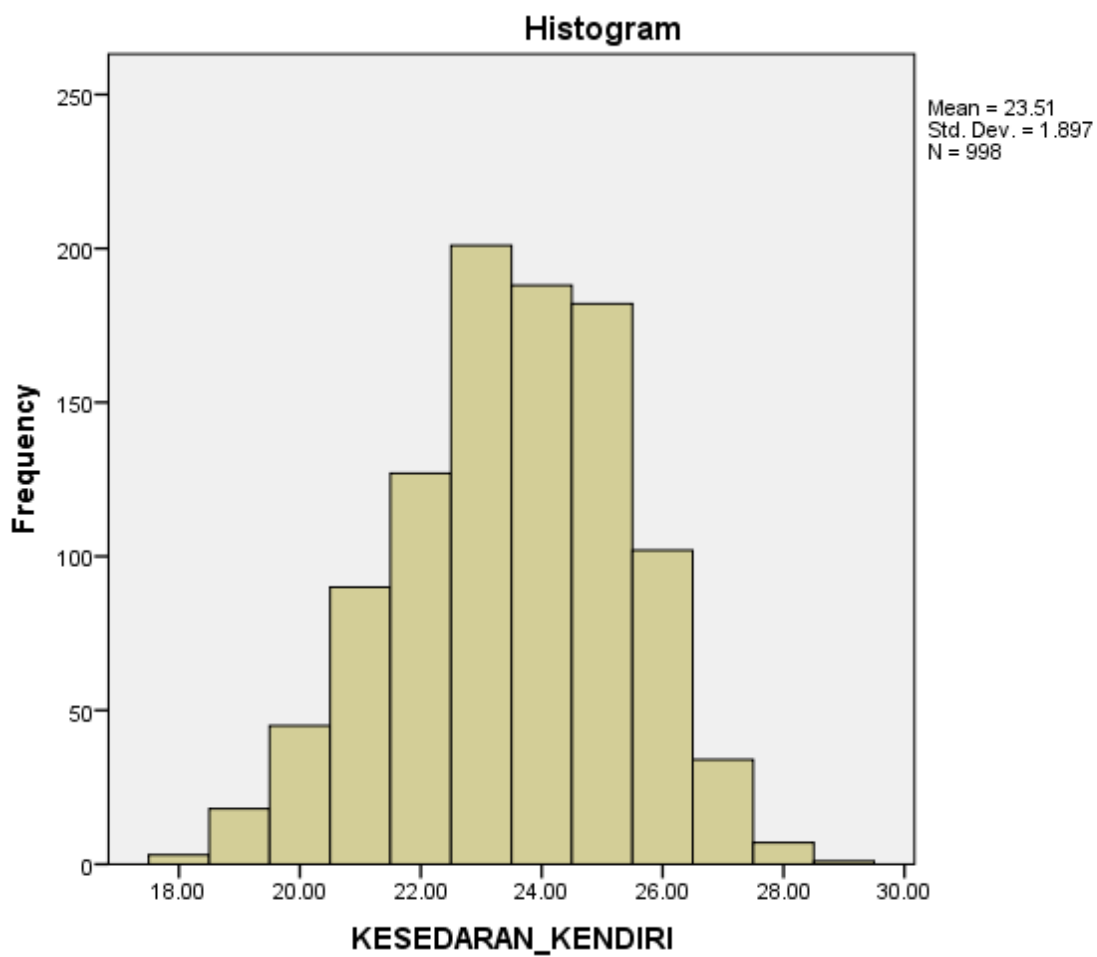
Thu, Nov 15, 2007 at 9:01 AM

Dear professor,
Thank you very much for your help. Thank you for taking the time out of your busy lives to guide my research and to give yourselves to assist in my growth. I really appreciate your contribution and helping me to keep my eye on the prize.....Without your support the goal of attaining a doctoral degree would have mattered little, and possibly have been unreachable.

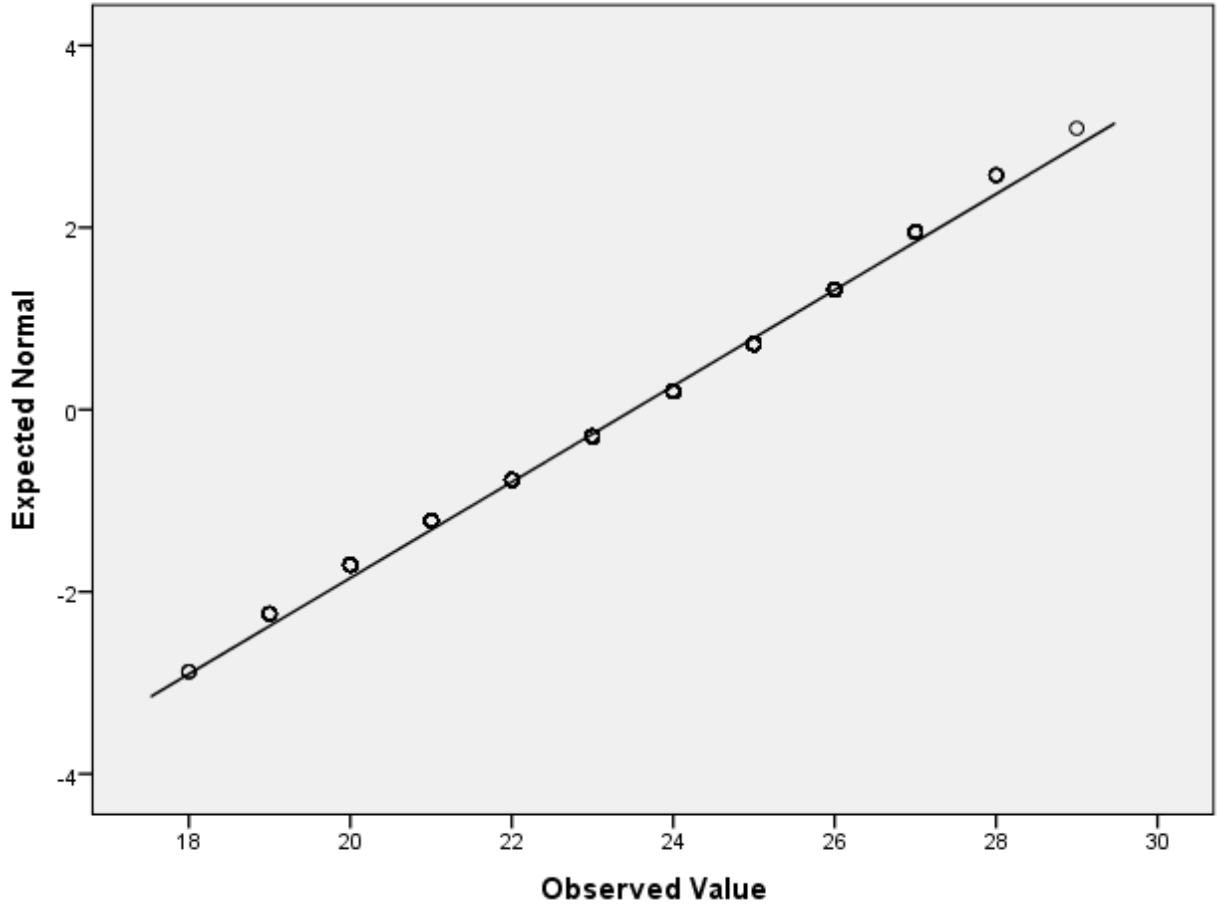
Thank you .
Hamidah Sulaiman.

[Quoted text hidden]

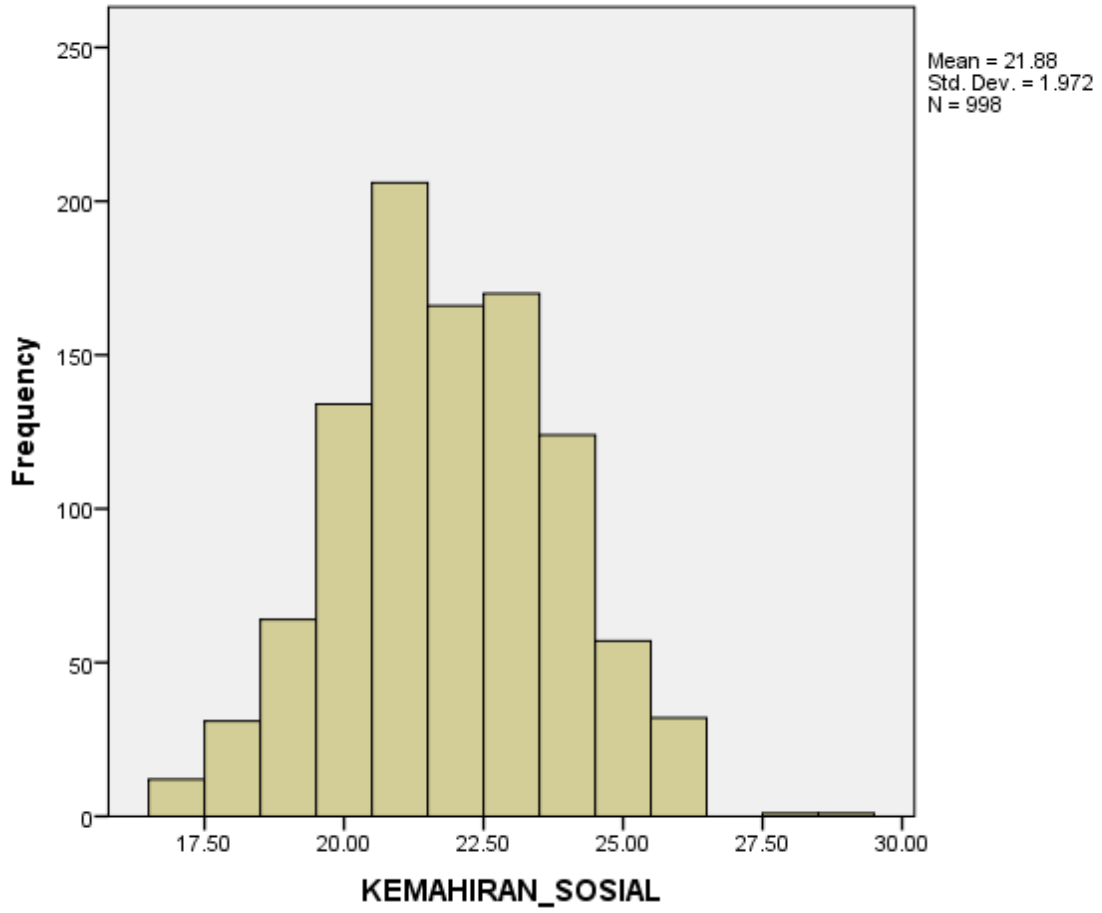
Lampiran 5



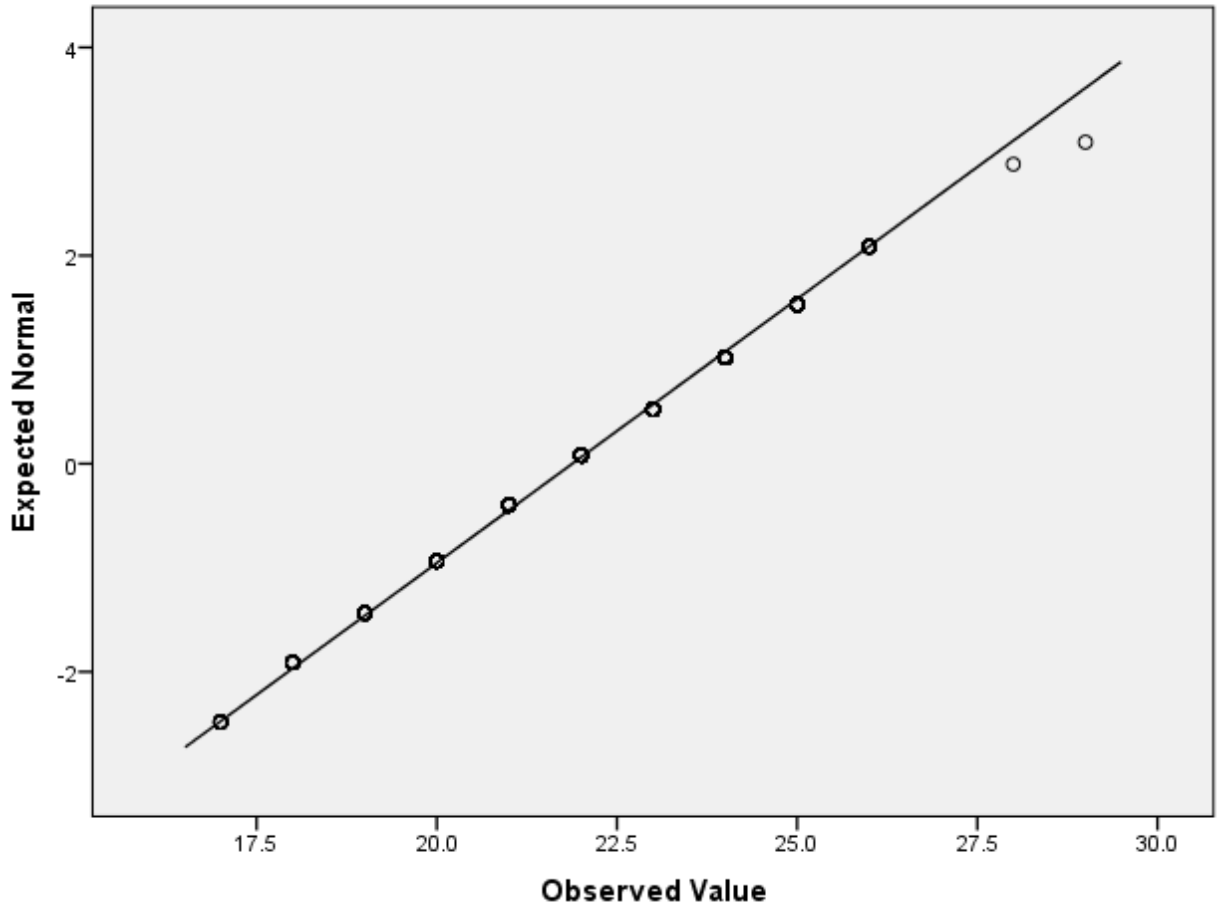
Normal Q-Q Plot of KESEDARAN_KENDIRI



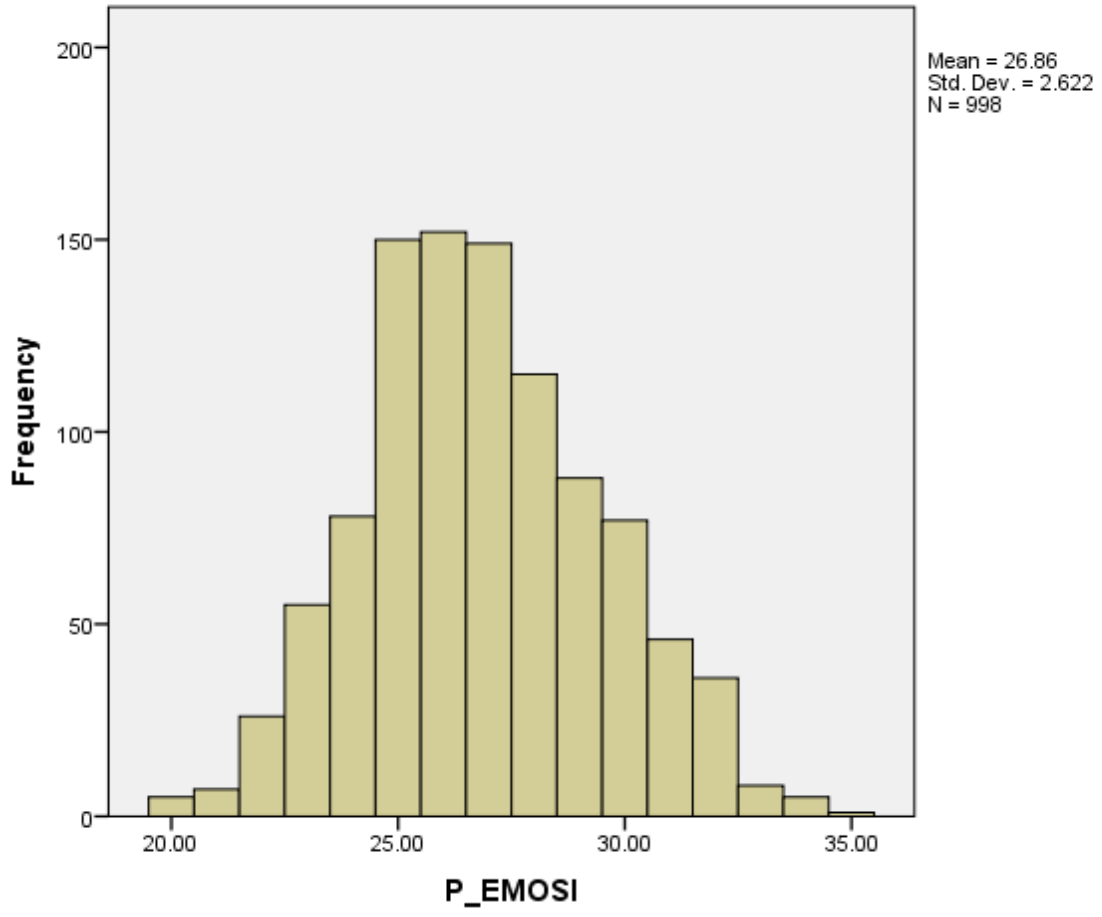
Histogram



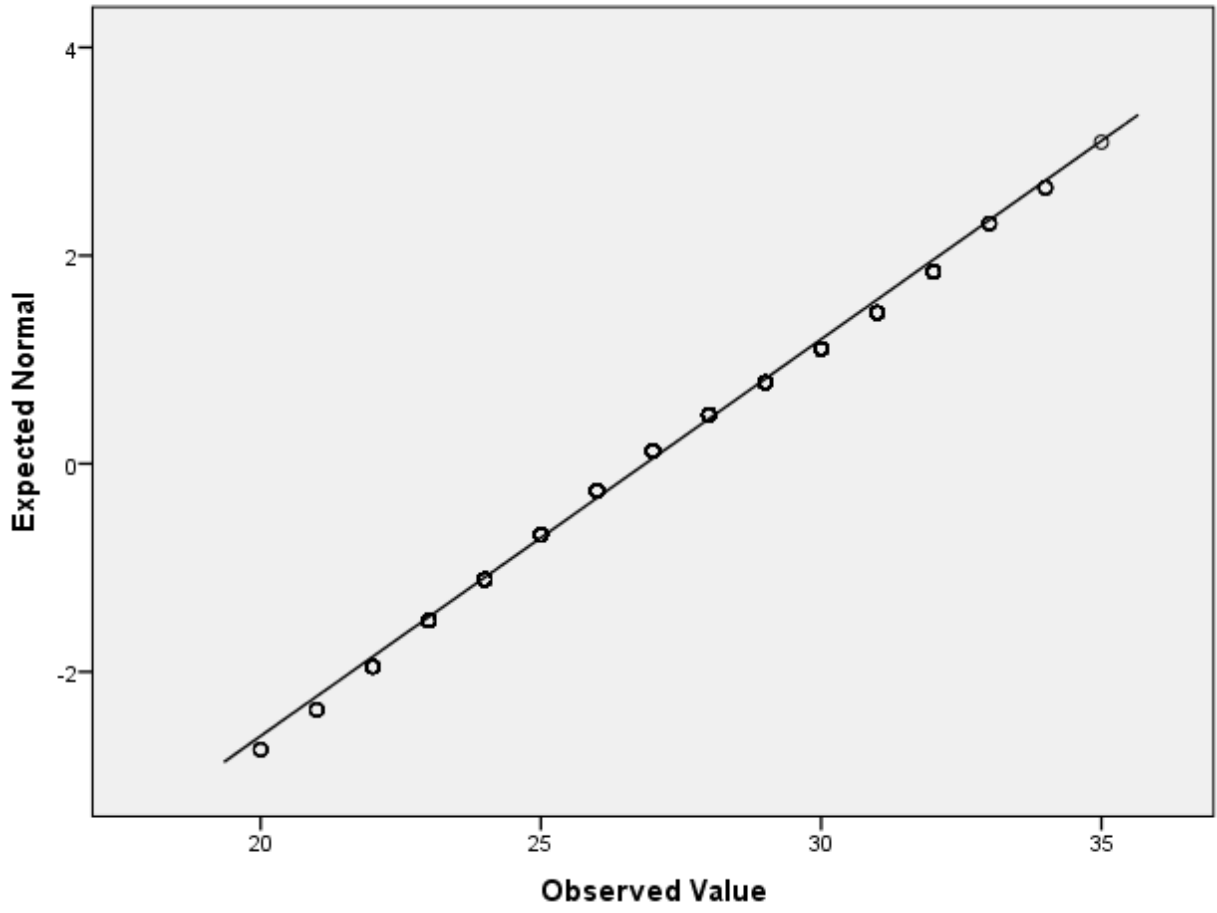
Normal Q-Q Plot of KEMAHIRAN_SOSIAL



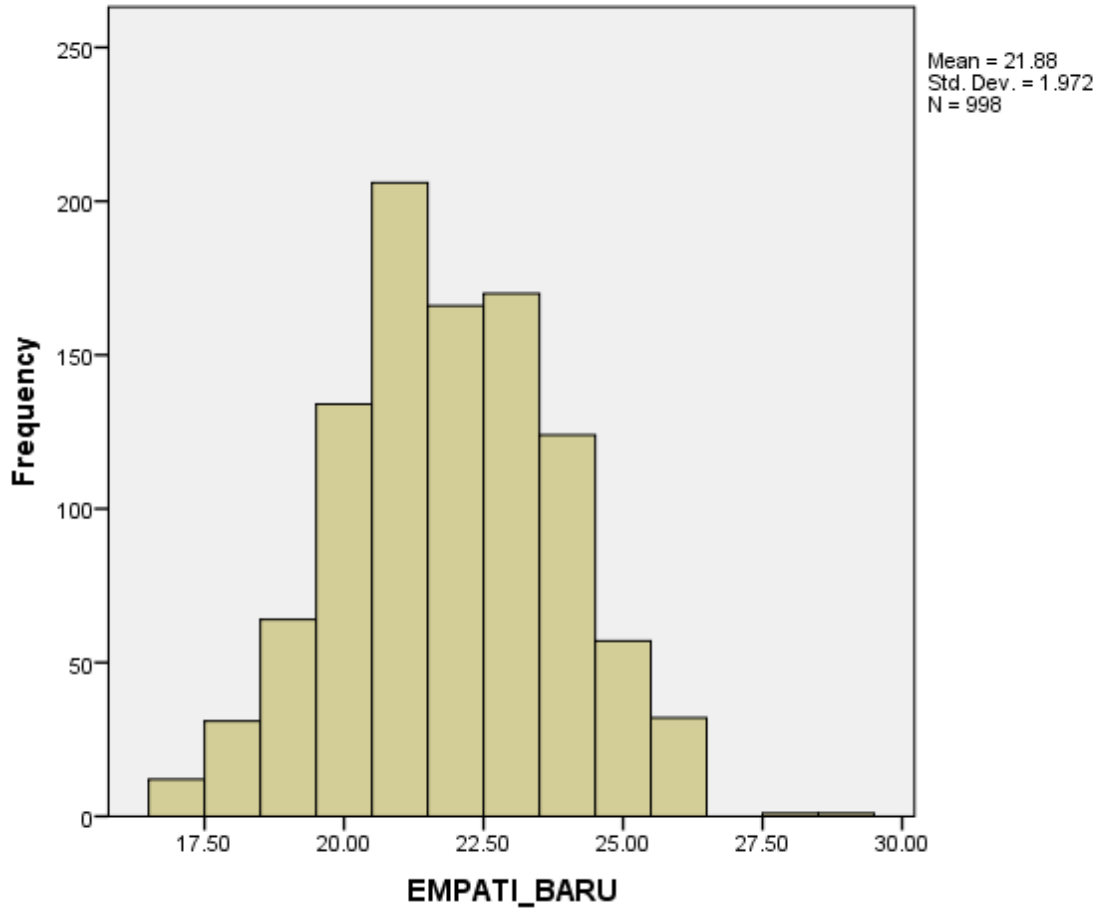
Histogram



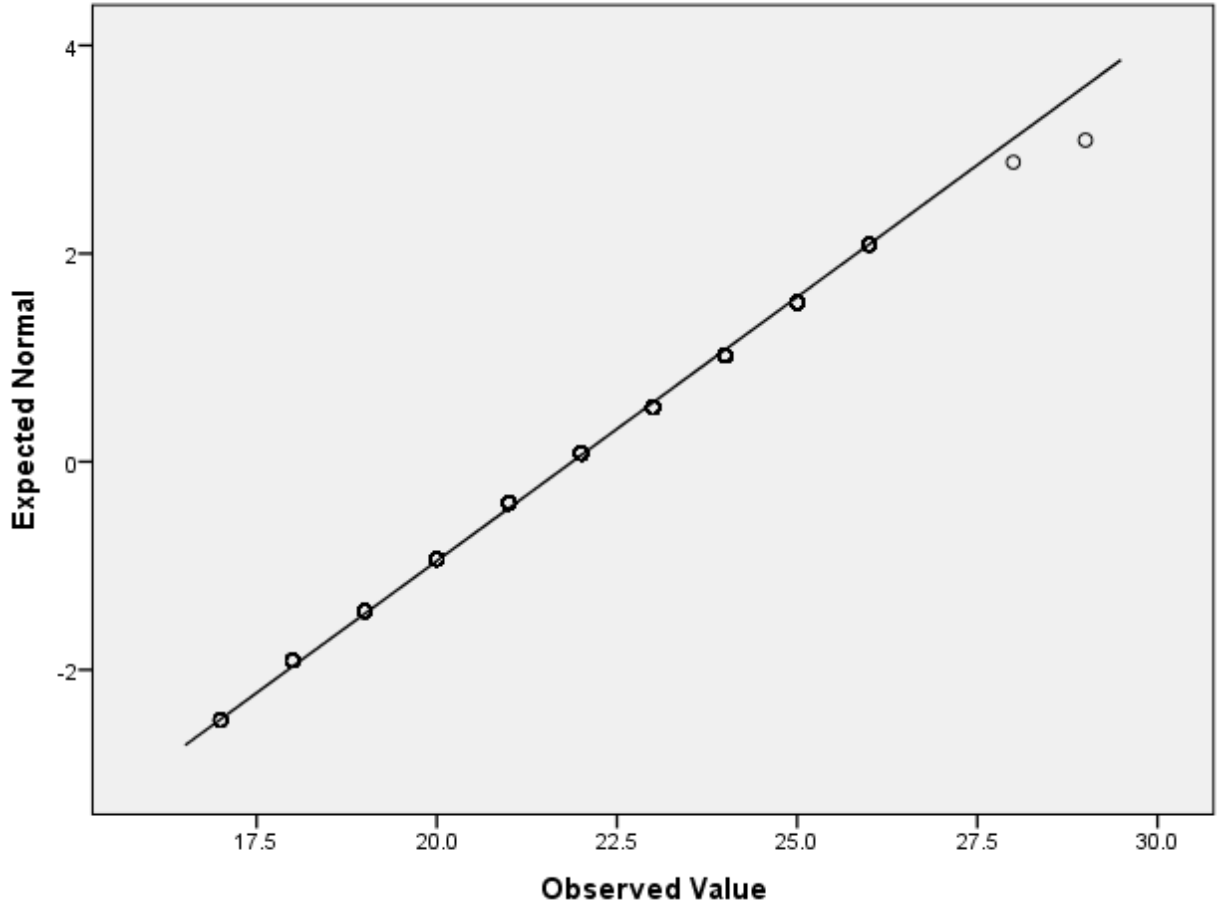
Normal Q-Q Plot of P_EMOSI



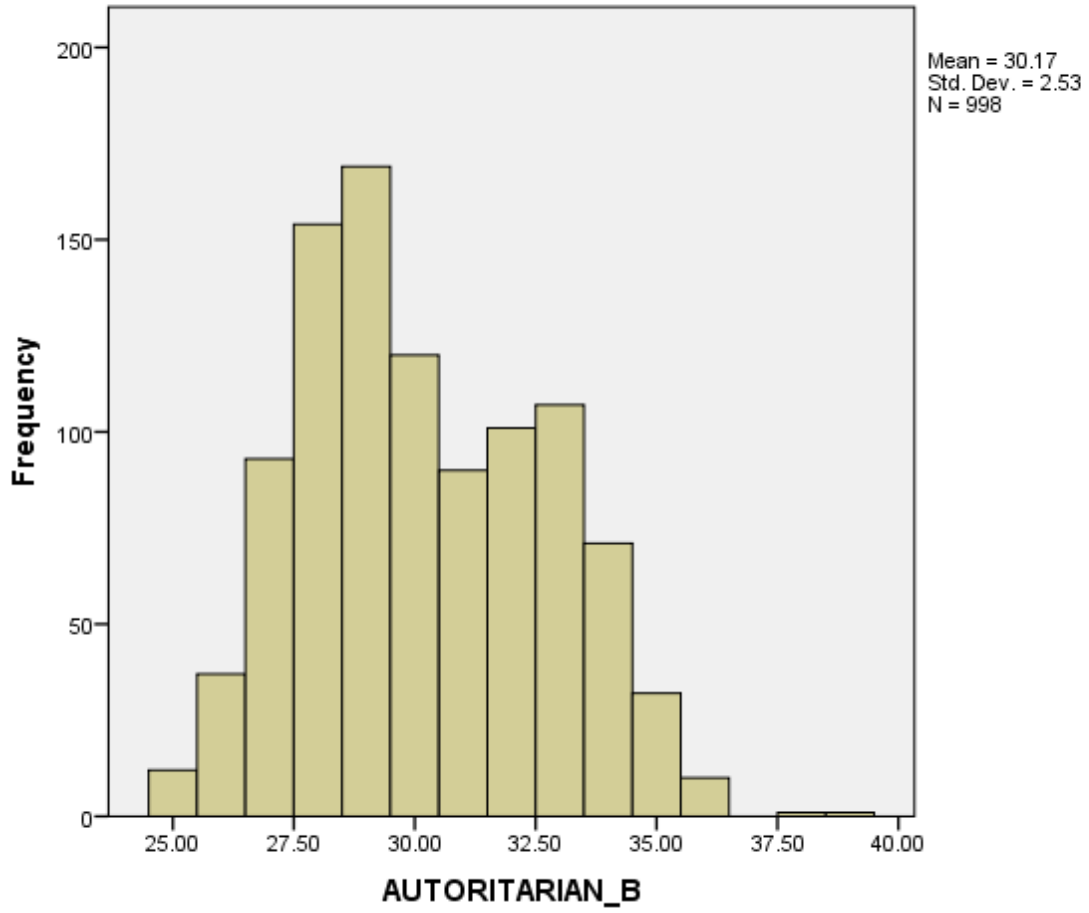
Histogram



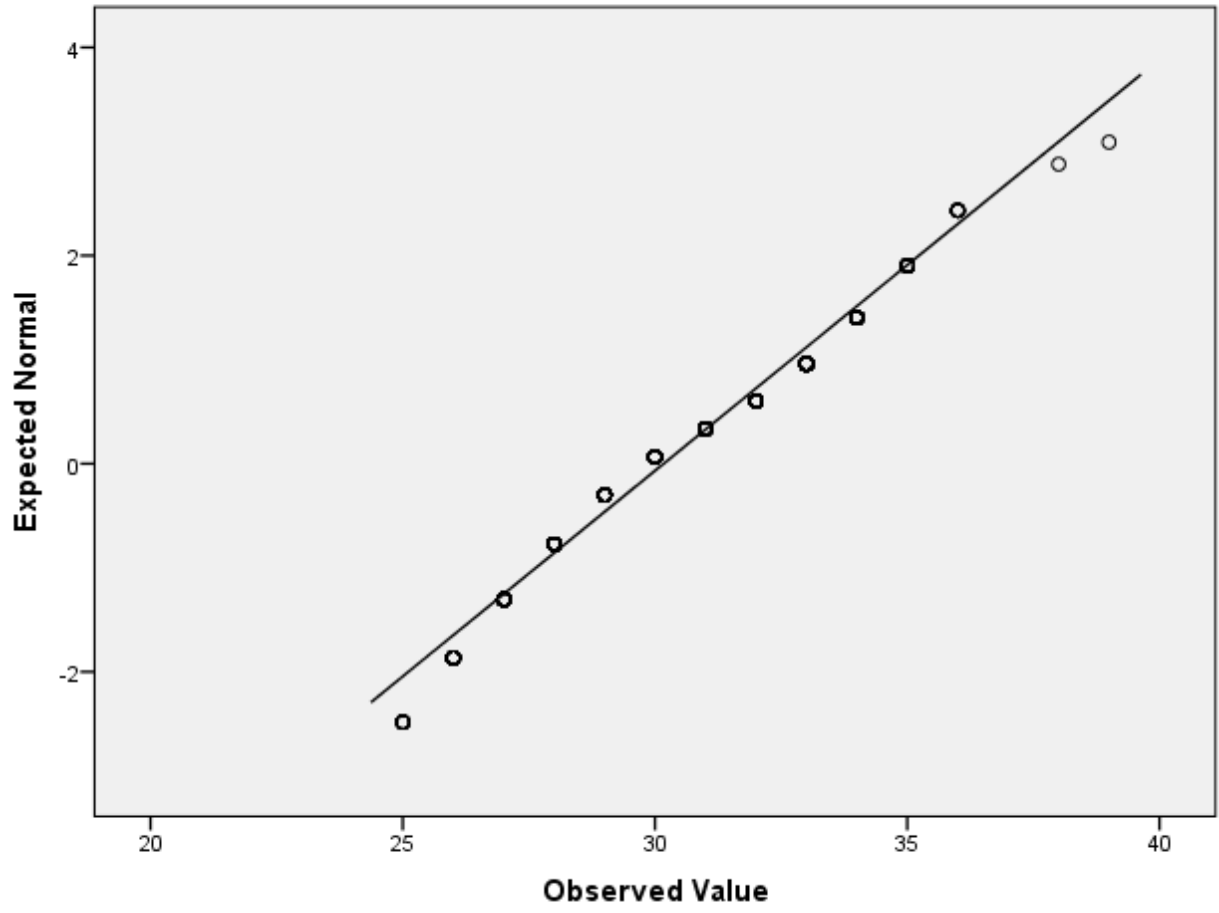
Normal Q-Q Plot of EMPATI_BARU



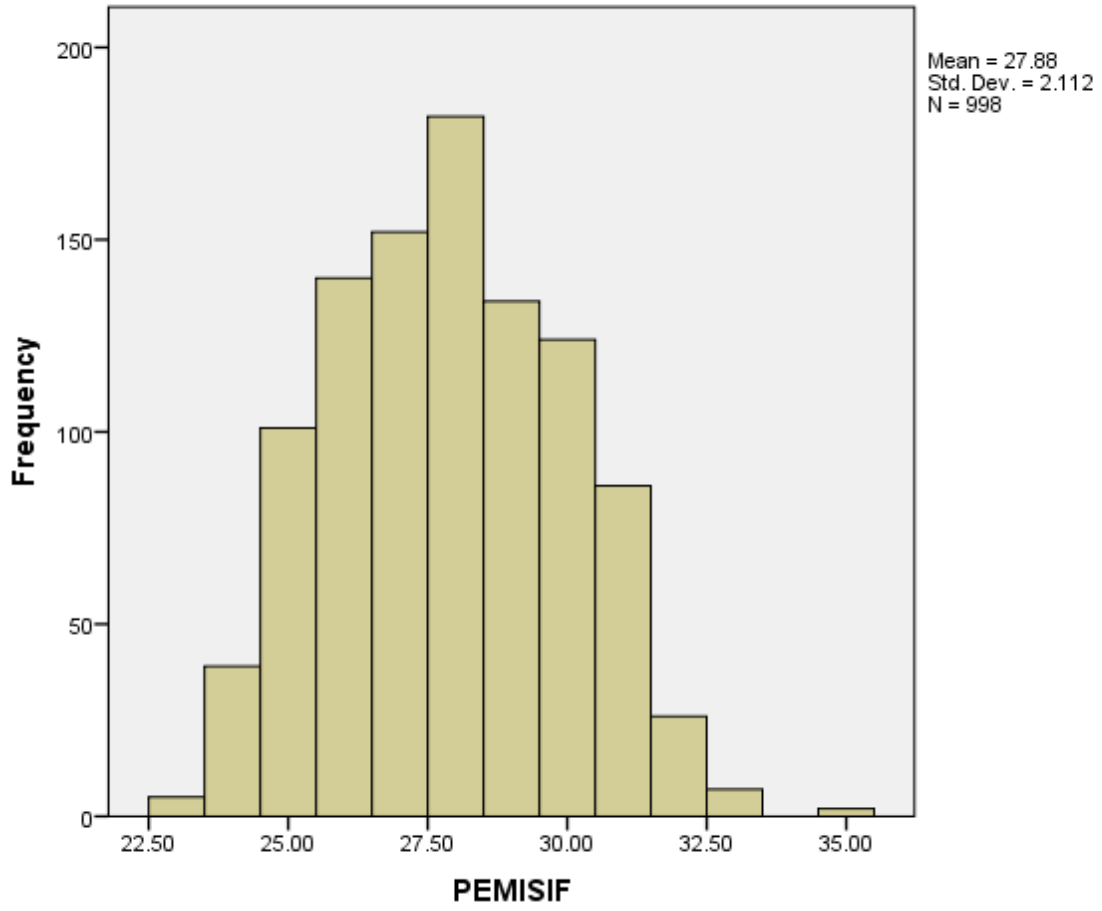
Histogram



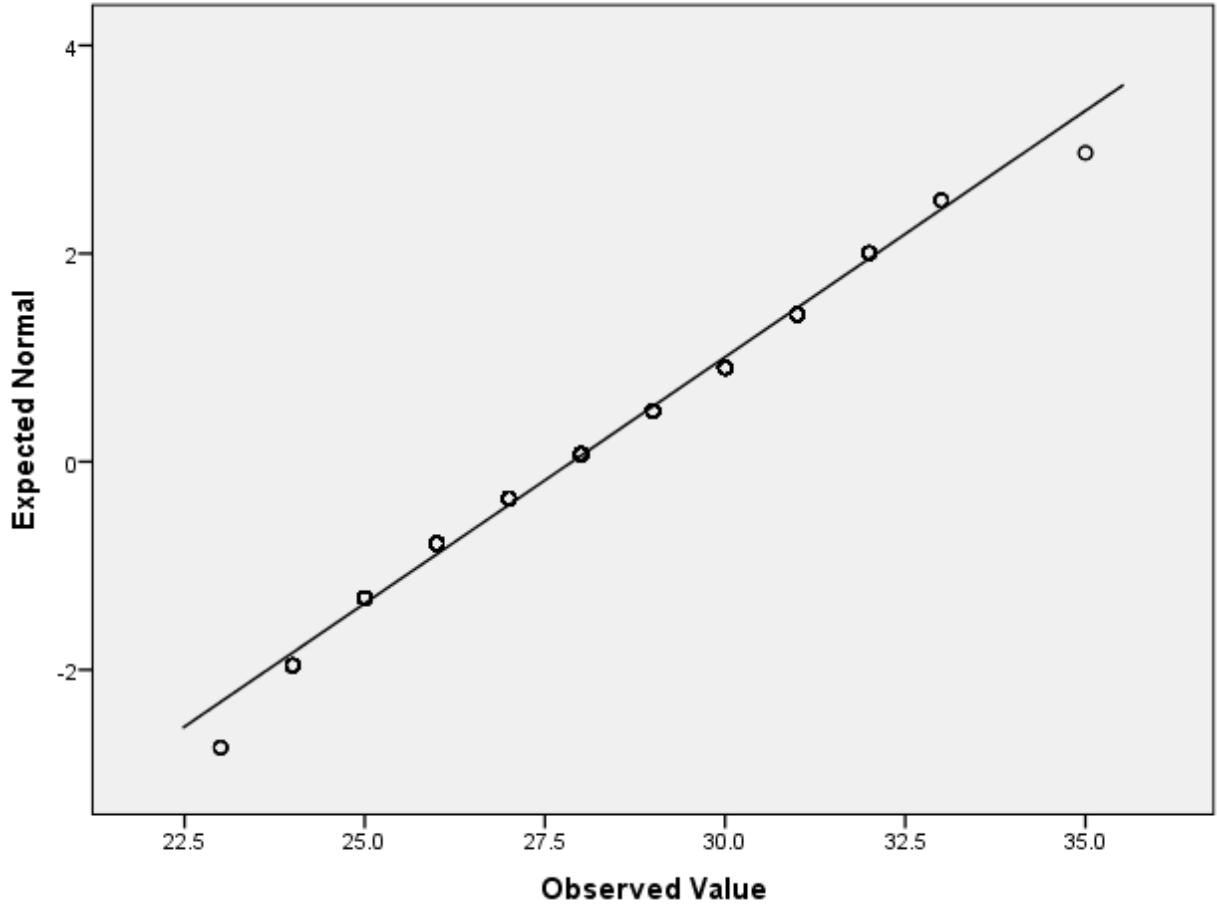
Normal Q-Q Plot of AUTORITARIAN_B



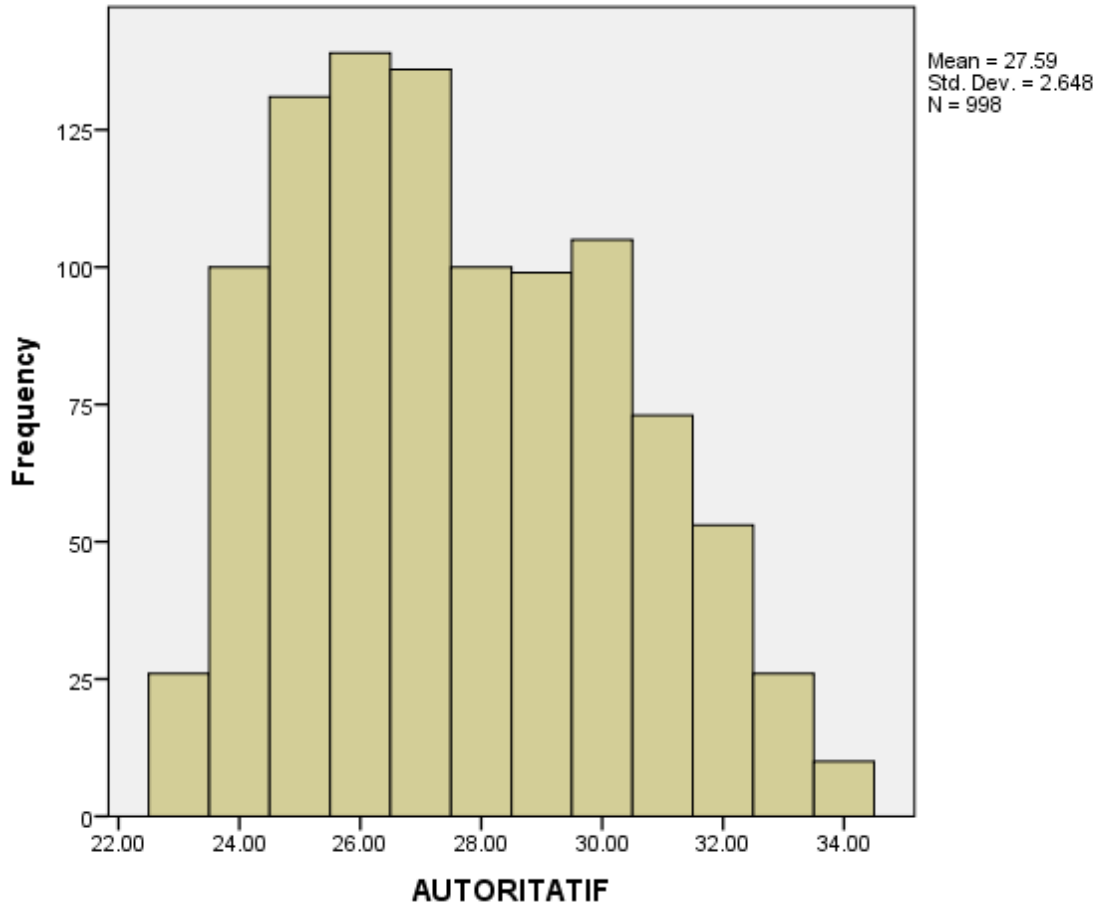
Histogram



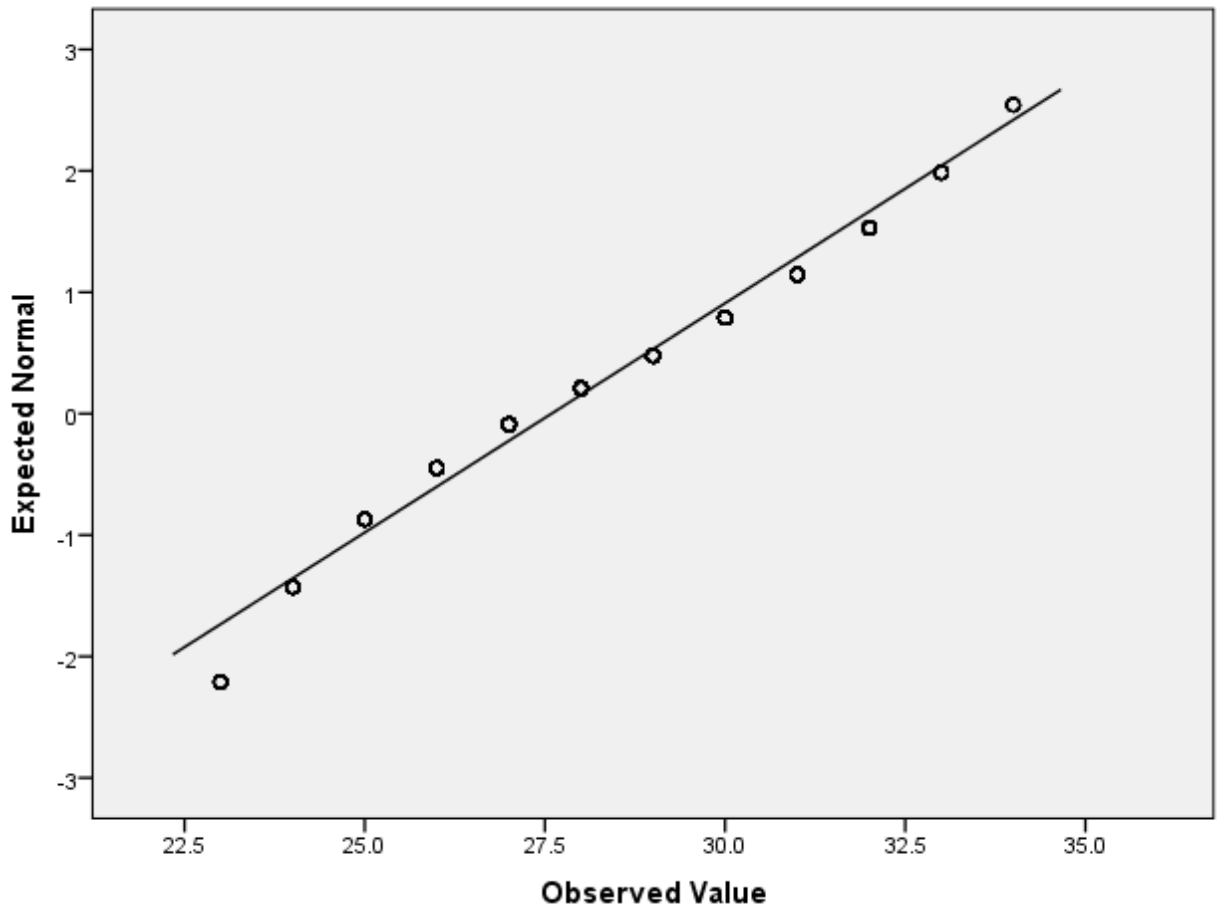
Normal Q-Q Plot of PEMISIF



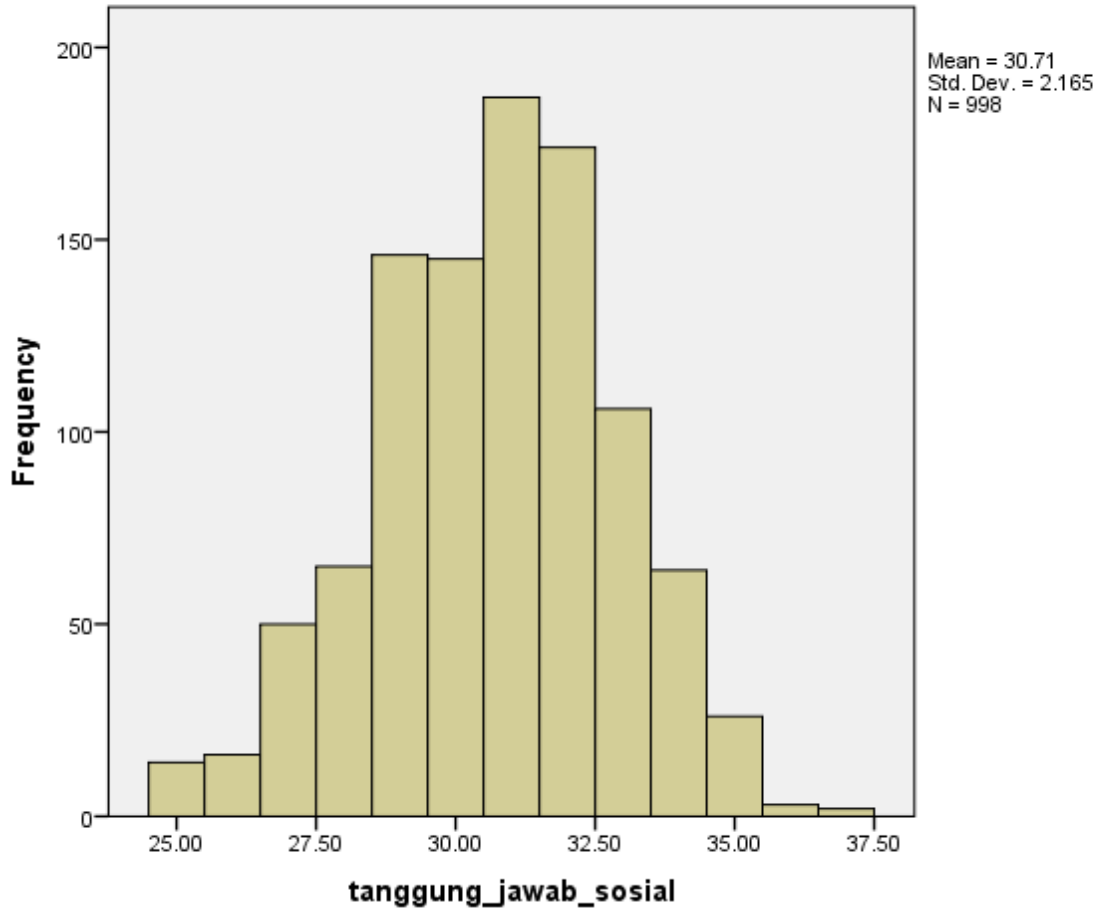
Histogram



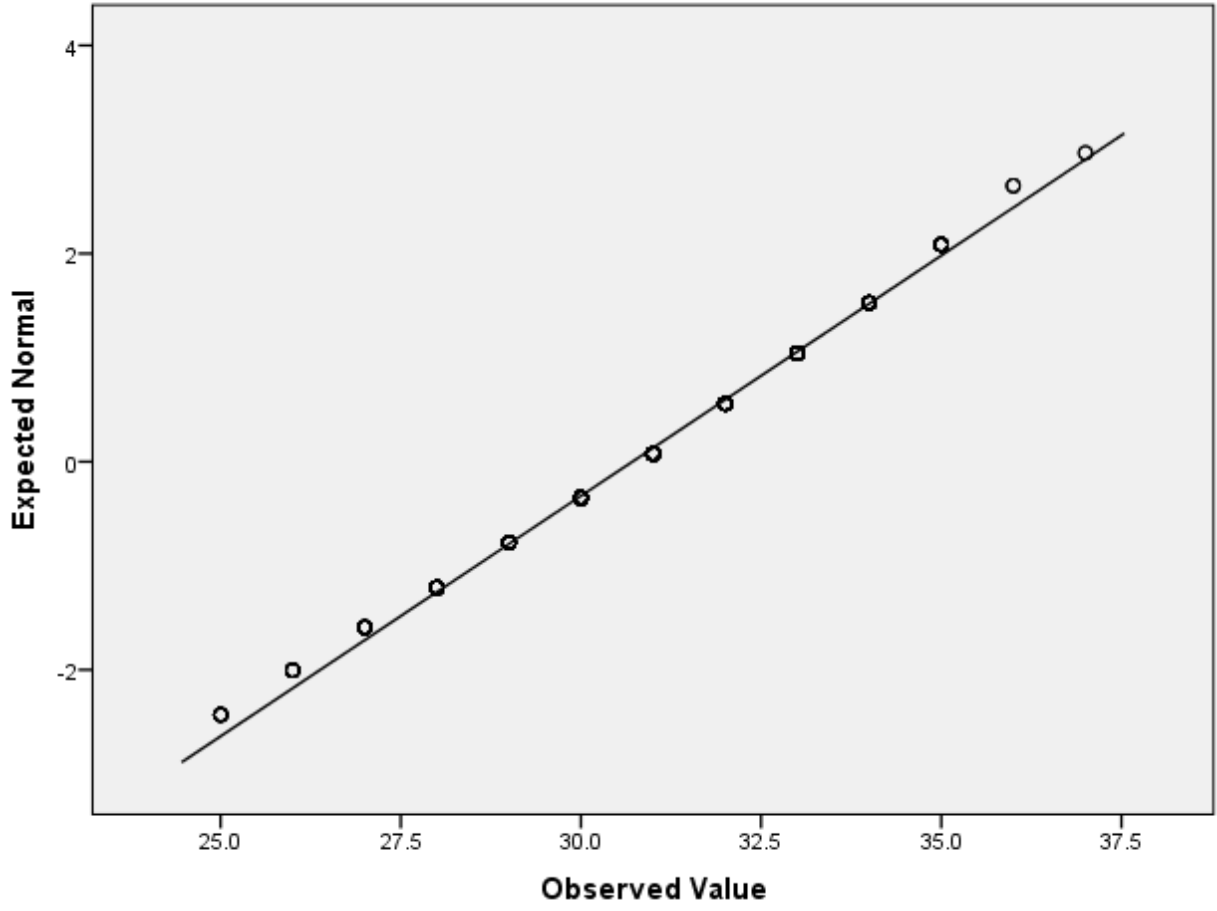
Normal Q-Q Plot of AUTORITATIF



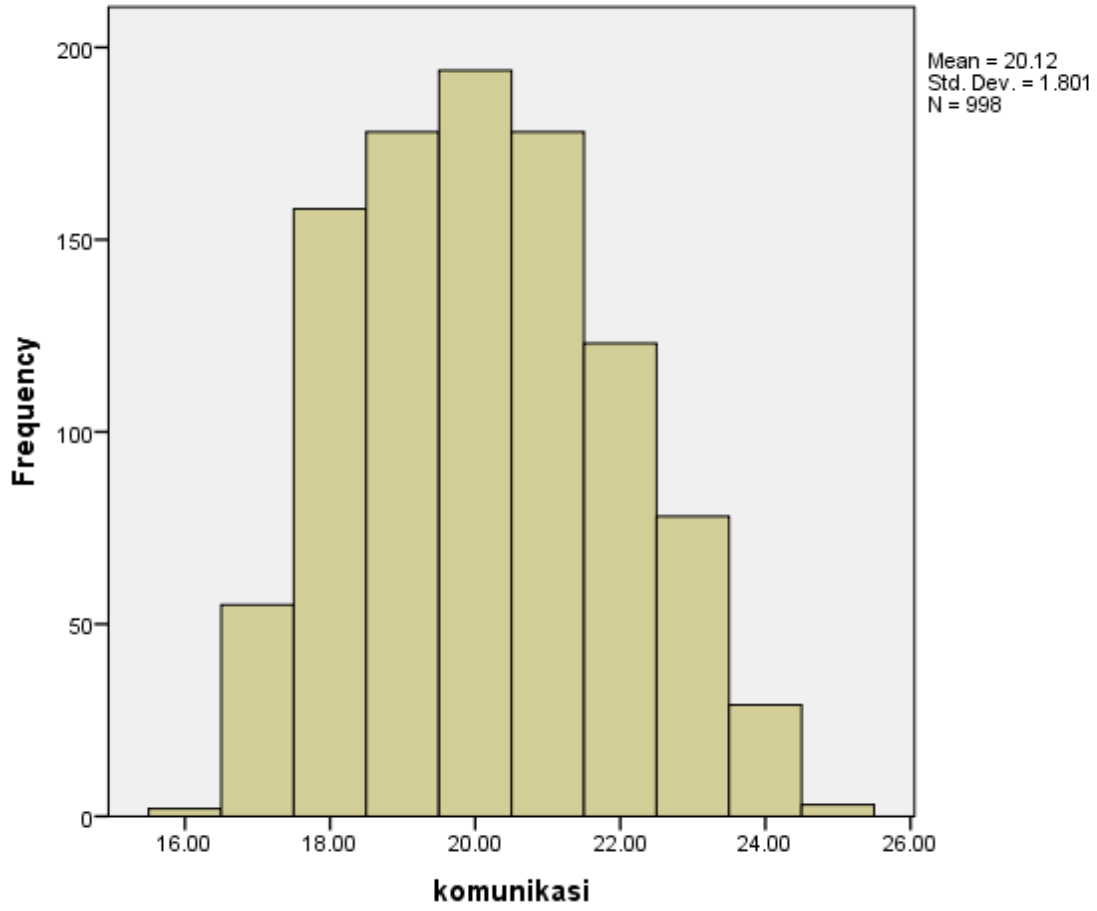
Histogram



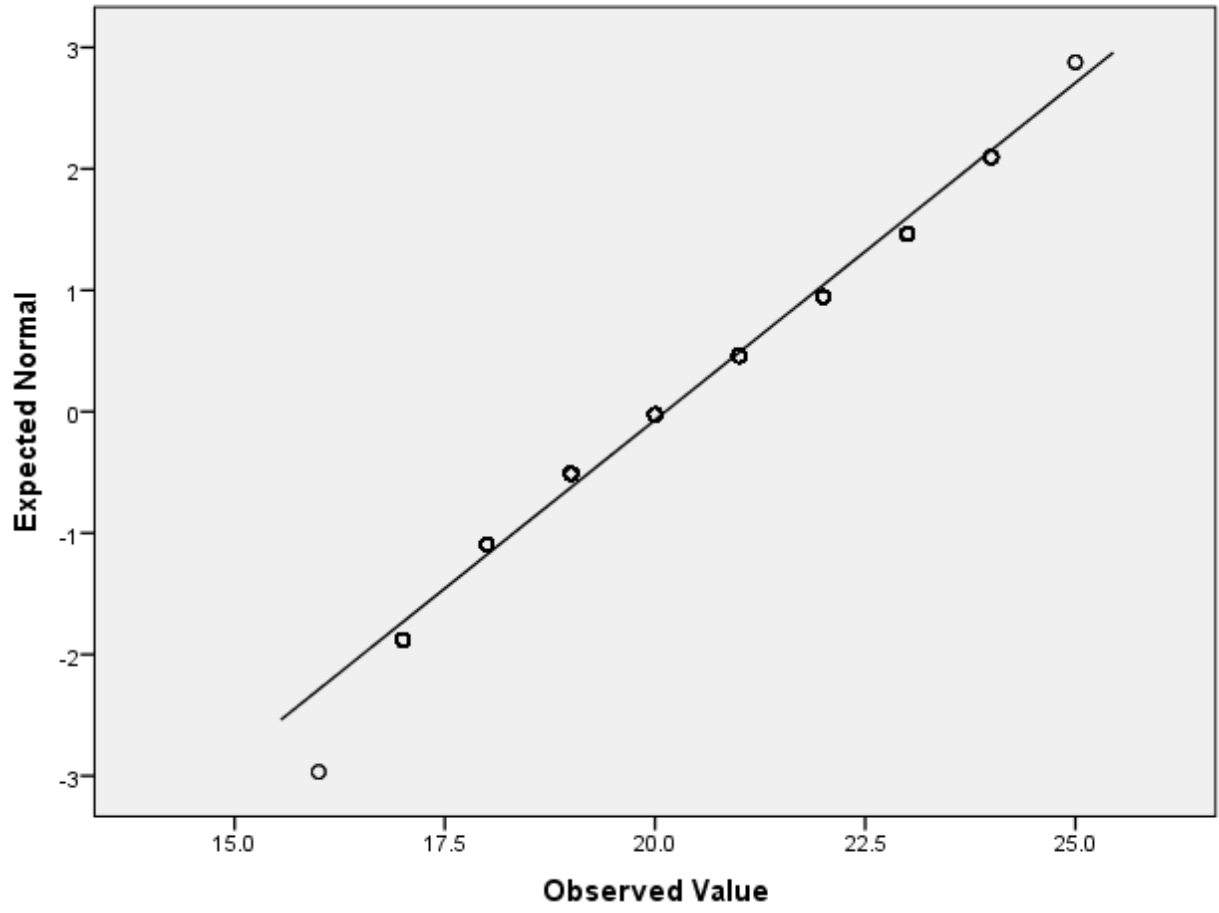
Normal Q-Q Plot of tanggung_jawab_sosial



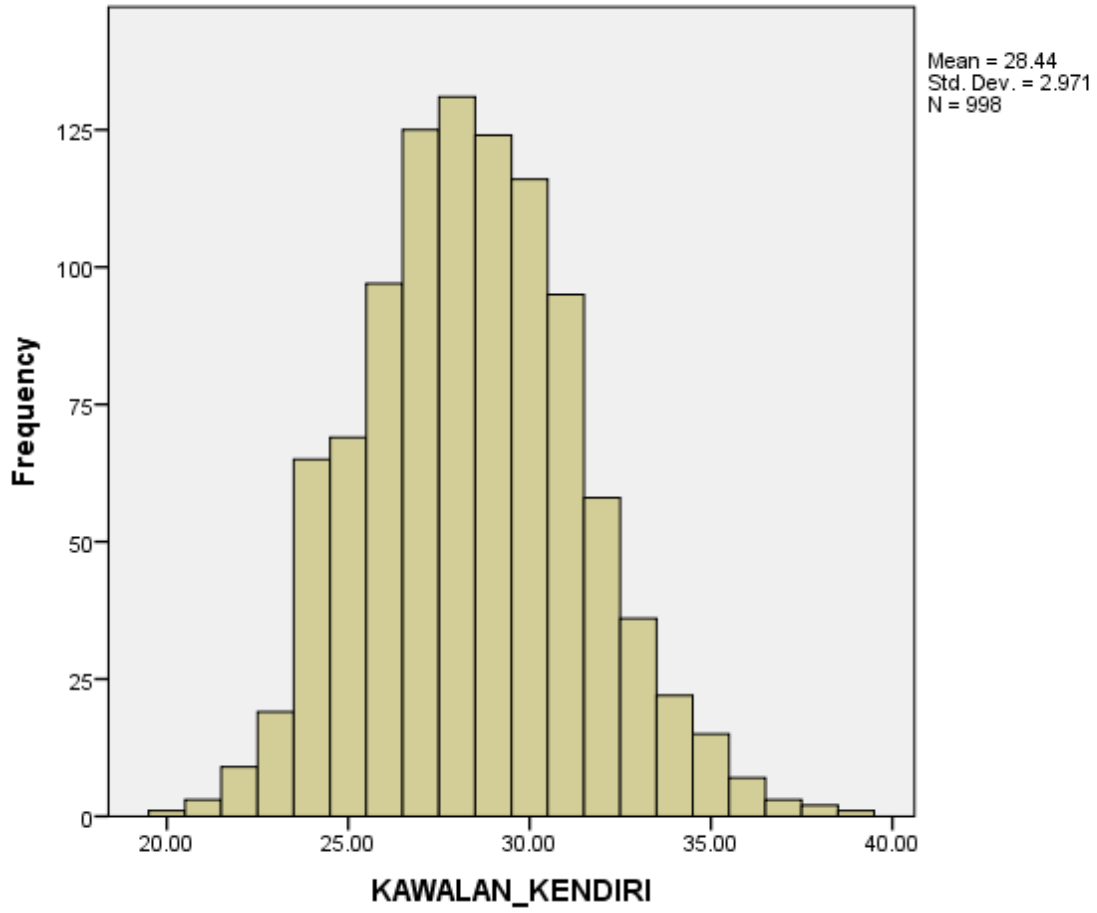
Histogram



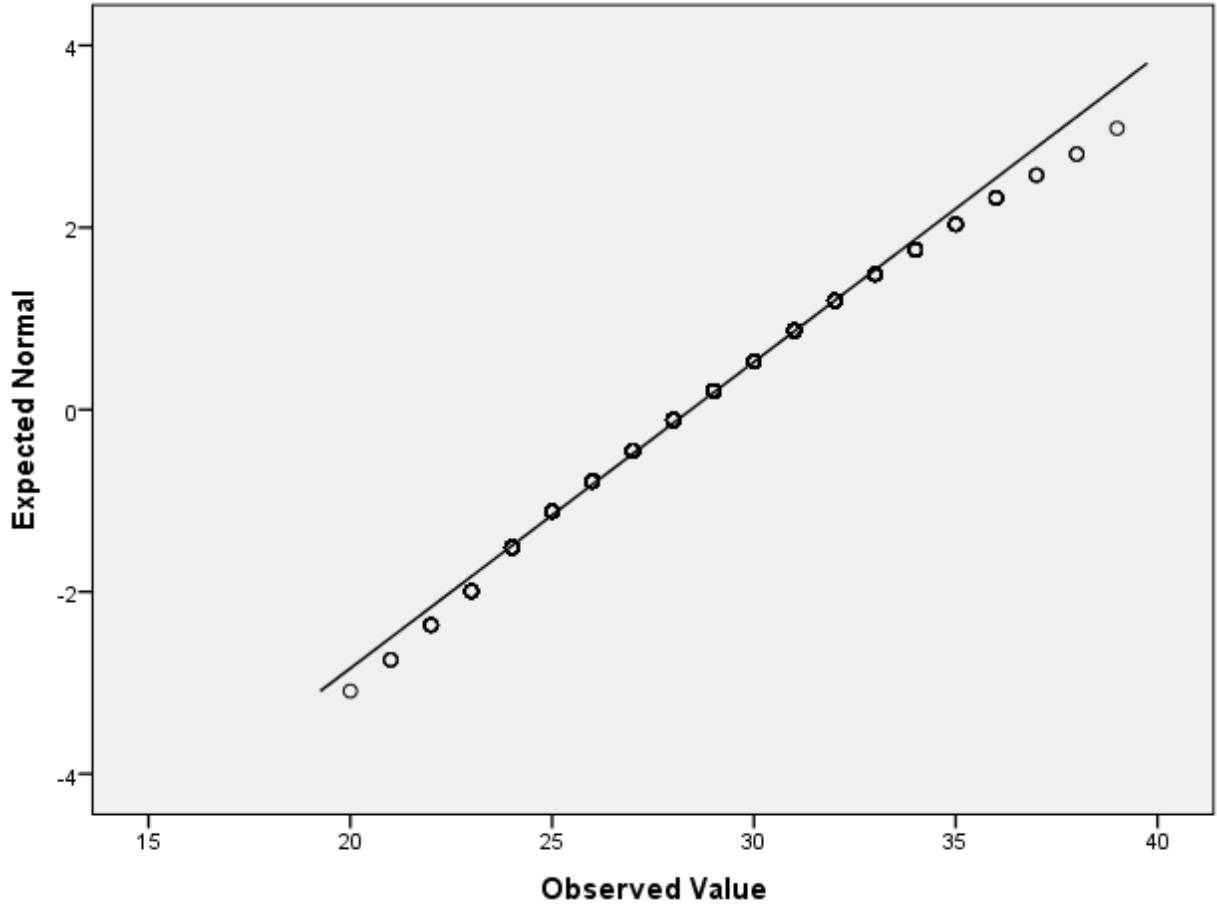
Normal Q-Q Plot of komunikasi



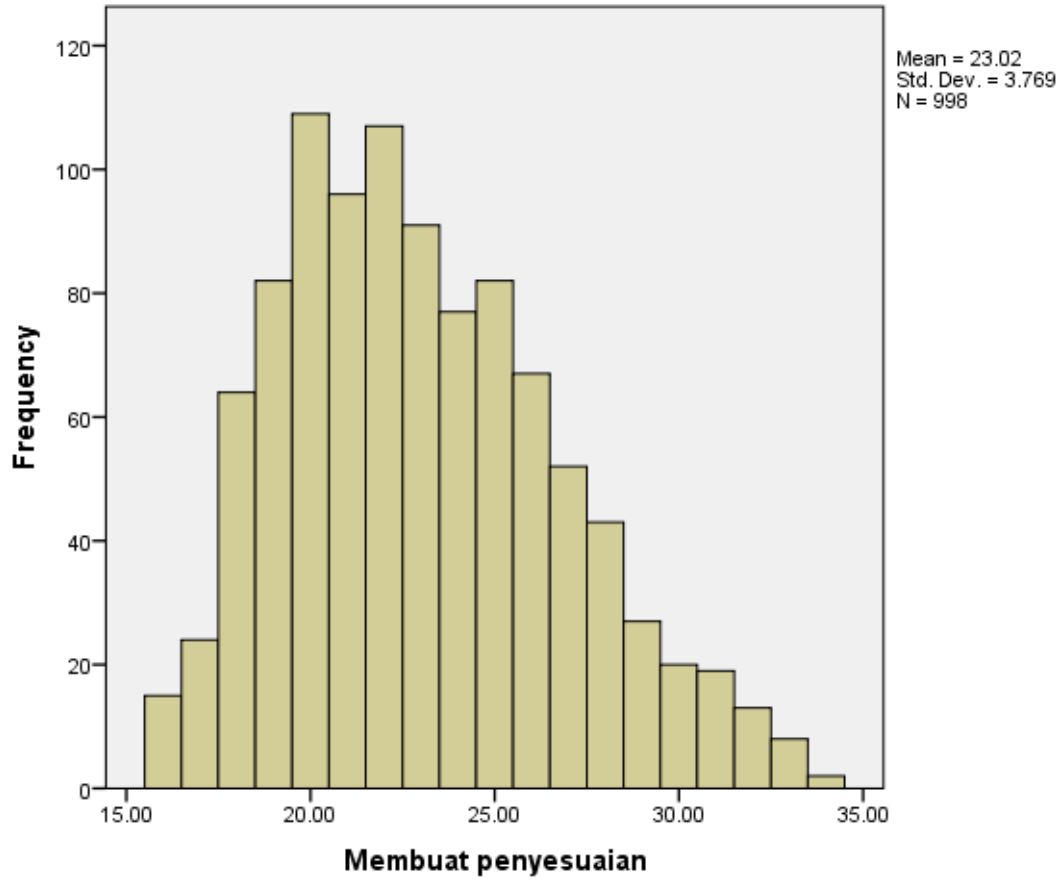
Histogram



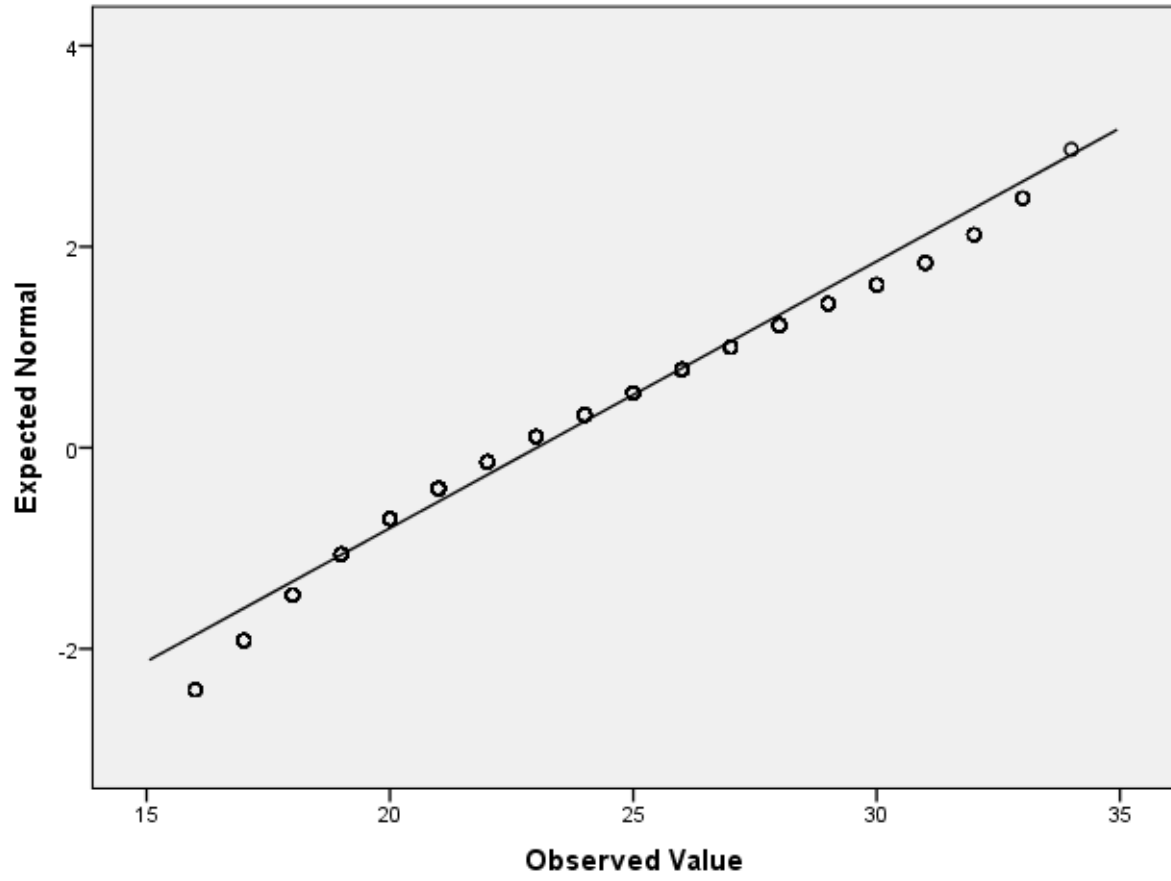
Normal Q-Q Plot of KAWALAN_KENDIRI



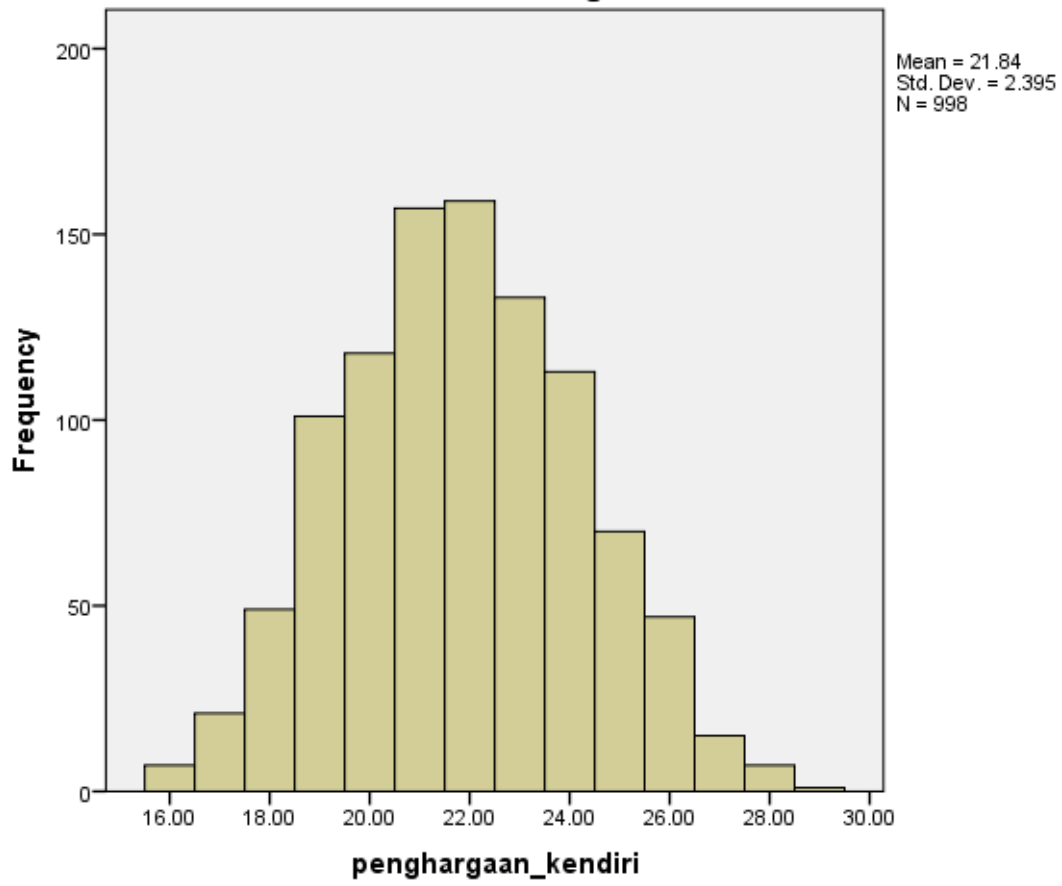
Histogram



Normal Q-Q Plot of Membuat penyesuaian



Histogram



Normal Q-Q Plot of penghargaan_kendiri

