

Hakcipta © tesis ini adalah milik pengarang dan/atau pemilik hakcipta lain. Salinan boleh dimuat turun untuk kegunaan penyelidikan bukan komersil ataupun pembelajaran individu tanpa kebenaran terlebih dahulu ataupun caj. Tesis ini tidak boleh dihasilkan semula ataupun dipetik secara menyeluruh tanpa memperolehi kebenaran bertulis daripada pemilik hakcipta. Kandungannya tidak boleh diubah dalam format lain tanpa kebenaran rasmi pemilik hakcipta.



**PENGARUH GAYA KEIBUBAAPAN, PENGLIBATAN
IBU BAPA DAN KECERDASAN EMOSI TERHADAP
PENCAPAIAN AKADEMIK DI LIMBANG,
SARAWAK**



NGU LEH SENG

UUM

Universiti Utara Malaysia

**IJAZAH DOKTOR FALSAFAH
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
2017**



Awang Had Salleh
Graduate School
of Arts And Sciences

Universiti Utara Malaysia

PERAKUAN KERJA TESIS / DISERTASI
(Certification of thesis / dissertation)

Kami, yang bertandatangan, memperakukan bahawa
(We, the undersigned, certify that)

NGU LEH SENG

calon untuk Ijazah **PhD**
(candidate for the degree of)

telah mengemukakan tesis / disertasi yang bertajuk:
(has presented his/her thesis / dissertation of the following title):

**"PENGARUH GAYA KEIBUBAAPAN, PENGLIBATAN IBU BAPA, KECERDASAN EMOSI
TERHADAP PENCAPAIAN AKADEMIK"**

seperti yang tercatat di muka surat tajuk dan kulit tesis / disertasi.
(as it appears on the title page and front cover of the thesis / dissertation).

Bahawa tesis/disertasi tersebut boleh diterima dari segi bentuk serta kandungan dan meliputi bidang ilmu dengan memuaskan, sebagaimana yang ditunjukkan oleh calon dalam ujian lisan yang diadakan pada : **20 Februari 2017.**

That the said thesis/dissertation is acceptable in form and content and displays a satisfactory knowledge of the field of study as demonstrated by the candidate through an oral examination held on: February 20, 2017.

Pengerusi Viva:
(Chairman for VIVA)

Prof. Dr. Nurahimah Mohd Yusoff

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Luar:
(External Examiner)

Assoc. Prof. Dr. Jamal @ Nordin Yunus

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Dalam:
(Internal Examiner)

Assoc. Prof. Dr. Yaakob Daud

Tandatangan
(Signature)

Nama Penyelia/Penyelia-penyelia:
(Name of Supervisor/Supervisors)

Dr. Arumugam a/l Raman

Tandatangan
(Signature)

Tarikh:

(Date) **February 20, 2017**

Kebenaran Mengguna

Tesis ini dikemukakan sebagai memenuhi keperluan pengijazahan Doktor Falsafah Universiti Utara Malaysia, Sintok Kedah. Saya bersetuju membenarkan pihak perpustakaan Universiti Utara Malaysia mempamerkannya sebagai bahan rujukan umum. Saya bersetuju bahawa sebahagian bentuk salinan sama ada secara keseluruhan atau sebahagian daripada tesis ini untuk tujuan akademik adalah dibolehkan dengan kebenaran penyelia-penyelia projek penyelidikan ini atau Dekan Awang Had Salleh, Kolej Sastera dan Sains. Sebarang bentuk salinan dan catatan bagi tujuan komersil adalah dilarang sama sekali tanpa kebenaran bertulis daripada penyelidik. Adalah dimaklumkan bahawa pengiktirafan harus diberikan kepada saya dan Universiti Utara Malaysia dalam sebarang kegunaan kesarjanaan terhadap sebarang petikan daripada tesis ini. Sebarang permohonan untuk menyalin atau menggunakan tesis ini sama ada keseluruhan atau sebahagian daripadanya hendak dipohon kepada:



UUM
Universiti Utara Malaysia

Dekan, Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences

UUM College of Arts and Sciences

Universiti Utara Malaysia

06010 UUM Sintok

Kedah Darulaman

Abstrak

Pencapaian akademik menjadi pengukur ilmu pengetahuan yang diperlukan dalam pembangunan sesebuah negara. Namun begitu, wujud jurang pencapaian akademik negara kita dengan peringkat antarabangsa dan antara negeri - negeri terutamanya negeri yang mempunyai banyak sekolah luar bandar seperti di Sarawak. Banyak kajian lepas telah menunjukkan bahawa ibu bapa dan pelajar merupakan faktor yang utama dalam mempengaruhi pencapaian akademik. Tujuan utama kajian ini ialah untuk mengenal pasti jenis gaya keibubapaan, tahap penglibatan ibu bapa, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik serta pengaruhnya terhadap pencapaian akademik di Limbang, Sarawak. Instrumen yang digunakan ialah *Parenting Style Scale*, *Inventory of Parental Influence – IPI Campell* dan *The Paternal Involvement Scale (PIS)* dan *Maternal Involvement Scale (MIS)* serta Inventori Kecerdasan Emosi Malaysia – Remaja (IKEM-R) yang telah diubahsuai untuk mengukur gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi. Sejumlah 59 item dalam soal selidik dengan menggunakan skala Likert 5 mata digunakan. Responden kajian ini terdiri daripada 406 orang pelajar Tingkatan Lima di sekolah-sekolah menengah Daerah Limbang. Statistik deskriptif digunakan untuk mengukur jenis gaya keibubapaan dan tahap penglibatan ibu bapa, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik. SEM-PLS digunakan bagi menguji model pengukuran dan model persamaan struktur. Dapatan kajian menunjukkan paling ramai ibu bapa mengamalkan jenis gaya keibubapaan otoritatif. Tahap penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi adalah tinggi manakala tahap pencapaian akademik pula adalah sederhana. Hasil kajian menunjukkan bahawa kedua-dua faktor gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa mempunyai pengaruh yang signifikan ke atas pencapaian akademik dan kecerdasan emosi. Namun, tidak terdapat pengaruh yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik. Hasil kajian juga menunjukkan bahawa kecerdasan emosi bukan pembolehubah perantara bagi gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik. Dapatan kajian ini memberi manfaat kepada pelajar, ibu bapa, dan para pendidik di sekolah, Jabatan dan Kementerian Pelajaran sebagai panduan bagi melahirkan pelajar yang dapat mengembang potensi mereka secara optimum dan menyeluruh agar boleh menjadi insan yang cemerlang selaras dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan.

Kata kunci: Gaya keibubapaan, Penglibatan ibu bapa, Kecerdasan emosi, Pencapaian akademik

Abstract

Academic achievement is a measurement of knowledge required in the development of a country. However, there is a gap in academic achievement between our country with other countries and between the states within our own country especially states with many rural schools such as in Sarawak. Many previous studies have shown that parents and students are the major factors in influencing academic achievement. The main purpose of this study was to identify the type of parenting styles, the level of parental involvement, emotional intelligence and academic achievement as well as their effect on academic achievement in Limbang, Sarawak. Instrument used were Parenting Styles Scale, Inventory of Parental Influence - IPI Campell and The Paternal Involvement Scale (PIS) and Maternal Involvement Scale (MIS) and the Inventory of Emotional Intelligence Malaysia - Youth (KEM-R) which has been modified to measure parenting styles, parental involvement and emotional intelligence. A total of 59 items in the questionnaire using 5 point Likert scale was used. The respondents consist of 406 Form Five students in secondary schools in Limbang. Descriptive were used to measure the type of parenting styles and the level of parental involvement, emotional intelligence and academic achievement. SEM-PLS was used to test the measurement model and structural equation model. The findings showed that many parents adopt an authoritative parenting style. The level of parental involvement and emotional intelligence were high while the level of academic achievement was moderate. The results of the study showed that both parenting styles and parental involvement faktor have significant influence on academic achievement and emotional intelligence. However, there was no significant relationship between emotional intelligence and academic achievement. The study also shows that emotional intelligence is not a mediator variable of parenting styles and academic achievement and parental involvement and academic achievement. The findings of this study will beneficial to students, parents, and educators in schools, the Department and the Ministry of Education as a guide to produce students who are able to develop their potential optimally and comprehensively to be excellent humans in line with the National Education Philosophy.

Keywords: Parenting style, Parental involvement, Emotional intelligence, Academic achievement

Senarai Kandungan

Kebenaran Mengguna.....	i
Abstrak.....	ii
Abstract.....	iii
Senarai kandungan.....	iv
Penghargaan.....	x
Senarai Jadual.....	xi
Senarai Rajah.....	xiv
Senarai Singkatan.....	xv
BAB SATU: PENGENALAN.....	1
1.1 Pendahuluan.....	1
1.2 Pernyataan Masalah.....	7
1.3 Objektif Kajian.....	15
1.4 Persoalan kajian.....	16
1.5 Hipotesis Kajian.....	16
1.6 Kepentingan Kajian.....	17
1.6.1 Pelajar	19
1.6.2 Pihak sekolah.....	19
1.6.3 Kementerian Pendidikan.....	19
1.7 Batasan Kajian.....	20
1.8 Definisi Operasional.....	21
1.8.1 Gaya keibubapaan.....	22
1.8.1.1 Gaya keibubapaan Otoritatif.....	22
1.8.1.2 Gaya keibubapaan Otoritarian.....	23
1.8.1.3 Gaya keibubapaan Pemisif.....	23
1.8.1.4 Gaya keibubapaan Abai.....	24
1.8.2 Penglibatan Ibu Bapa.....	24
1.8.3 Kecerdasan Emosi.....	25
1.8.3.1 Kesedaran sendiri.....	25
1.8.3.2 Regulasi sendiri.....	25
1.8.3.3 Motivasi sendiri.....	25
1.8.3.4 Empati	26

1.8.3.5	Kemahiran sosial	26
1.8.4	Pencapaian Akademik.....	26
1.9	Kerangka Teori Kajian.....	27
1.10	Kerangka konseptual kajian.....	30
1.11	Kesimpulan.....	31
BAB DUA: SOROTAN KARYA.....		32
2.1	Pendahuluan.....	32
2.2	Teori-teori dan model.....	32
2.2.1	Teori Kognitif Sosial.....	33
2.2.2	Teori Perkembangan Ekologi Manusia.....	36
2.3	Tipologi Gaya Keibubapaan.....	40
2.3.1	Responsif.....	41
2.3.2	Mendesak.....	41
2.4	Empat Jenis Gaya Keibubapaan.....	41
2.4.1	Gaya keibubapaan Otoritatif.....	42
2.4.2	Gaya keibubapaan Otoritarian	43
2.4.3	Gaya keibubapaan Pemisif.....	44
2.4.4	Gaya keibubapaan Abai.....	45
2.5	Model Penglibatan Ibu Bapa.....	46
2.5.1	Model penglibatan ibu bapa Joyce Epstein.....	46
2.5.2	Model penglibatan ibu bapa Hoover-Dempsey-Sandler.....	48
2.6	Model Kecerdasan Emosi.....	52
2.6.1	Model Keupayaan Kecerdasan Emosi.....	55
2.6.2	Model Inventori Kompetensi kecerdasan Emosi.....	58
2.6.3	Model Campuran Kecerdasan Emosi.....	62
2.6.3.1	Kesedaran sendiri.....	62
2.6.3.2	Regulasi sendiri.....	65
2.6.3.3	Motivasi sendiri.....	69
2.6.3.4	Empati	72
2.6.3.5	Kemahiran sosial.....	74
2.7	Instrumen Kecerdasan Emosi.....	82
2.8	Gaya keibubapaan dan pencapaian akademik.....	85

2.8.1	Gaya keibubapaan otoritatif dan pencapaian akademik.....	87
2.8.2	Gaya keibubapaan otoritarian dan pencapaian akademik.....	89
2.8.3	Gaya keibubapaan pemisif dan pencapaian akademik.....	91
2.8.4	Gaya keibubapaan abai dan pencapaian akademik.....	91
2.8.5	Kesimpulan.....	92
2.9	Penglibatan ibu bapa dan pencapaian akademik.....	92
2.9.1	Hubungan Komunikasi dan pencapaian akademik.....	94
2.9.2	Minat kerja rumah dan pencapaian akademik.....	100
2.10	Kecerdasan emosi dan pencapaian akademik.....	101
2.11	Gaya keibubapaan dan kecerdasan emosi.....	107
2.12	Penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi.....	109
2.13	Kesimpulan.....	110
BAB TIGA : KAEDAH PENYELIDIKAN.....		112
3.1	Pendahuluan.....	112
3.2	Reka bentuk kajian.....	112
3.3	Populasi dan persampelan.....	113
3.4	Instrumen Kajian.....	115
3.4.1	Bahagian A : Profil responden.....	115
3.4.2	Bahagian B : Gaya keibubapaan.....	115
3.4.3	Bahagian C : Penglibatan ibu bapa.....	117
3.4.4	Bahagian D : Kecerdasan emosi.....	118
3.5	Laporan kajian rintis.....	120
3.5.1	Analisis kebolehpercayaan.....	121
3.5.2	Analisis kesahan.....	123
3.6	Prosedur Mengumpul Data.....	126
3.7	Analisis Data.....	127
3.7.1	Pengimbasan Data.....	128
3.7.1.1	Multivariate Outlier.....	129
3.7.1.2	Normaliti.....	129
3.7.2	Menguji Kesahan Model Pengukuran.....	130
3.7.3	Menguji Kesahan Model Persamaan Struktur.....	130
3.7.3.1	Penilaian Isu Kolineariti.....	130
3.7.3.2	Koefisien laluan.....	131

3.7.3.3	Tahap ketepatan ramalan	131
3.7.3.4	Kesan saiz konstruk ramalan.....	132
3.7.3.5	Pengukuran Construct Crossvalidated Reduncancy (Q ²).....	132
3.7.3.6	Saiz kesan kerelevanan.....	132
3.8	Kesimpulan.....	135
BAB EMPAT : KEPUTUSAN KAJIAN.....		136
4.1	Pengenalan.....	136
4.2	Latar Belakang Responden.....	136
4.2.1	Responden kajian mengikut sekolah.....	137
4.2.2	Responden kajian mengikut Jantina dan bangsa.....	138
4.2.3	Responden kajian mengikut Peringkat Pendidikan dan Pekerjaan ibu bapa.....	139
4.2.4	Responden kajian mengikut Pencapaian Akademik.....	141
4.3	Pengimbasan Data.....	142
4.3.1	Penyusunan Semula Data	142
4.3.2	Data <i>Outlier</i>	143
4.3.3	Taburan Data Normal.....	144
4.4	Pengkategorian Gaya Keibubapaan.....	145
4.5	Jenis Gaya Keibubapaan.....	146
4.6	Tahap Penglibatan Ibu Bapa, tahap kecerdasan emosi dan tahap pencapaian akademik.....	147
4.6.1	Tahap penglibatan ibu bapa.....	148
4.6.2	Tahap kecerdasan emosi.....	149
4.6.3	Tahap pencapaian akademik.....	149
4.7	Pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik.....	150
4.7.1	Pengujian model pengukuran.....	151
4.7.2	Pengujian model struktur persamaan	158
4.7.2.1	Penilaian Isu Kolineariti.....	159
4.7.2.2	Pengujian Hipotesis kajian.....	160
4.7.2.3	Pengujian Ketepatan Model Peramal.....	163
4.7.2.4	Penilaian Saiz Kesan f^2	164

4.7.2.5	Penilaian Kerelevanan Peramalan Q^2	165
4.8	Pengujian kecerdasan emosi sebagai perantara antara gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.....	166
4.8.1	Pengujian kecerdasan emosi sebagai perantara antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik dengan pencapaian akademik.....	166
4.8.2	Pengujian kecerdasan emosi sebagai perantara antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.....	169
4.9	Rumusan Dapatan Kajian.....	171
4.10	Kesimpulan.....	171
BAB LIMA KESIMPULAN, PERBINCANGAN DAN IMPLIKASI.....		173
5.1	Pengenalan.....	173
5.2	Rumusan Dapatan	173
5.3	Perbincangan.....	176
5.3.1	Jenis Gaya Keibubapaan.....	176
5.3.2	Tahap Penglibatan Ibu Bapa, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik.....	177
5.3.2.1	Tahap Penglibatan ibu bapa.....	177
5.3.2.2	Tahap kecerdasan emosi.....	179
5.3.2.3	Tahap pencapaian akademik.....	180
5.3.3	Pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa, kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik.....	180
5.3.3.1	Pengaruh gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik.....	180
5.3.3.2	Pengaruh penglibatan ibu bapa terhadap pencapaian akademik.....	181
5.3.3.3	Pengaruh kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik.....	182
5.3.3.4	Pengaruh gaya keibubapaan terhadap kecerdasan emosi.....	183
5.3.3.5	Pengaruh penglibatan ibu bapa terhadap kecerdasan emosi.....	184

5.3.4	Kecerdasan emosi sebagai perantara	184
5.4	Rumusan.....	185
5.5	Implikasi Kajian.....	187
5.5.1	Implikasi Teoritikal.....	188
5.5.2	Implikasi Praktikal.....	189
5.6	Cadangan Kajian Masa Depan.....	190
	Rujukan	192
	Lampiran	206



UUM
Universiti Utara Malaysia

Penghargaan

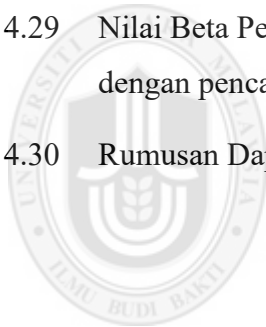
Setinggi penghargaan dan jutaan terima kasih khusus kepada penyelia saya Dr. Arumugam A/L Raman dan Dr Muhajir Taslikhan serta bekas penyelia saya Prof Madya Dr. Zahyah Bin Hanafi atas kesungguhan dan ketekunan berkongsi ilmu dan pengalaman, kesabaran memberi bimbingan dan tunjuk ajar serta keikhlasan memberi teguran, nasihat dan motivasi. Ucapan ribuan terima kasih diucapkan kepada Dr Mohd Sobhi Ishak, guru statistik yang banyak mengajar dan membimbing metodologi SEM PLS sepanjang penganalisaan data dijalankan. Ucapan terima kasih ditujukan kepada Universiti Utara Malaysia yang telah memberi peluang dan ruang kepada penyelidik melanjutkan pengajian di peringkat ijazah doktor falsafah ini. Terima kasih juga pada semua pengetua dan pelajar-pelajar Sekolah Menengah Kebangsaan Bahagian Limbang atas kerjasama dalam melengkapkan soal selidik yang diberikan. Ucapan ribuan terima kasih kepada rakan-rakan PhD seperjuangan, Dr. Ainimazita, Ika Indra, Pak Abdul Haris, Linggoh Utan, Wong Nguok Ling, Johnattan James, Stacy Goh, Mali, Etri, Dr. Sarina dan Saini yang sentiasa berkongsi ilmu dan pengalaman yang begitu bermakna dalam menyiapkan pengajian ini. Ucapan ribuan terima kasih juga kepada Tuan Pengetua SMK Chung Hua Miri, Encik Wong Kiing Kui, kedua-dua bekas pengetua SMK Kubong, Limbang, Cikgu Mary Ng Siew Huan dan Cikgu Raja Manikam atas sokongan yang diberikan. Akhir sekali teristimewa buat suami tercinta Thomas Ling Ming Tieng, anakanda yang disayangi Mary, John dan James, kekanda, adinda dan ibunda, ucapan jutaan terima kasih atas sokongan, dorongan, pengorbanan dan limpahan doa kalian yang tidak pernah putus selama ini. Semoga segala sumbangan, pengorbanan dan jasa baik yang diberikan oleh semua pihak mendapat keberkatan daripada Tuhan.

Senarai Jadual

Jadual 1.1	Prestasi Matematik dan Sains tahun 1999-2009 dalam TIMSS.....	8
Jadual 1.2	Perbandingan Prestasi Merentas Negeri bagi UPSR dan SPM 2011.....	9
Jadual 1.3	Keputusan Peperiksaan Penilaian Menengah Rendah (PMR) Mengikut Gred Purata sekolah (GPS) di daerah Limbang, Sarawak dan Malaysia antara Tahun 2009-2011.....	11
Jadual 1.4	Perbandingan Keputusan PMR Antara Limbang Dengan Peringkat Negeri Sarawak dan Malaysia Pada Tahun 2010 Dan 2011.....	11
Jadual 2.1	Model Proses Penglibatan ibu bapa oleh Hoover-Dempsey dan Sandler (1995, 1997, 2005).....	50
Jadual 2.2	Model Kecerdasan Emosi Bar-On (1997).....	59
Jadual 2.3	Dimensi dan Subdimensi Kecerdasan Emosi Goleman (1998).....	63
Jadual 2.4	Dimensi dan Subdimensi Kecerdasan Emosi Goleman (2001).....	79
Jadual 2.5	Perbandingan Model Kecerdasan Emosi.....	80
Jadual 2.6	Instrumen Kecerdasan Emosi.....	83
Jadual 3.1	Populasi Pelajar di Sekolah-sekolah Menengah Bahagian Limbang.....	113
Jadual 3.2	Sampel kajian.....	114
Jadual 3.3	Pembahagian Item Berdasarkan Gaya Keibubapaan.....	117
Jadual 3.4	Agihan item-item bagi pembolehubah kecerdasan emosi.....	118
Jadual 3.5	Bilangan item mengikut setiap pembolehubah di semua bahagian dalam soal selidik.....	119
Jadual 3.6	Nilai Alpha Cronbach bagi item-item kajian.....	122
Jadual 3.7	Agihan Item kecerdasan emosi selepas analisis penerokaan faktor.....	122
Jadual 3.8	KMO dan Ujian Bartlett's bagi pembolehubah gaya keibubapaan.....	125
Jadual 3.9	KMO dan Ujian Bartlett's bagi pembolehubah penglibatan ibu bapa.....	126
Jadual 3.10	KMO dan Ujian Bartlett's bagi pembolehubah kecerdasan	

	emosi.....	126
Jadual 3.11	Alat pengujian Keseluruhan Model.....	133
Jadual 3.12	Jenis ujian berdasarkan persoalan kajian.....	134
Jadual 4.1	Bilangan dan peratusan responden mengikut sekolah	137
Jadual 4.2	Bilangan dan peratusan responden mengikut jantina	138
Jadual 4.3	Bilangan dan peratusan responden mengikut bangsa	138
Jadual 4.4	Bilangan dan peratusan responden mengikut peringkat pendidikan ibu bapa.....	140
Jadual 4.5	Bilangan dan peratusan responden mengikut pekerjaan ibu bapa dalam	140
Jadual 4.6	Bilangan dan peratusan responden mengikut tahap dan gred pencapaian mata pelajaran Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Matematik dan Sains.....	141
Jadual 4.7	Penyusunan semula item-item bagi dimensi mendesak.....	143
Jadual 4.8	Kes-kes <i>outlier</i>	144
Jadual 4.9	Nilai Skewness dan kurtosis bagi pembolehubah kajian.....	144
Jadual 4.10	Nilai min, minimum, maksimum data responsif dan mendesak.....	145
Jadual 4.11	Min, Minimum, maksimum, Sisihan Piawai Bagi Dimensi Gaya Keibubapaan.....	147
Jadual 4.12	Nilai Min Bagi Tahap Penglibatan Ibu Bapa.....	148
Jadual 4.13	Min, Minimum, maksimum, Sisihan Piawai setiap Pembolehubah kajian.....	148
Jadual 4.14	Min, Minimum, maksimum, Sisihan Piawai Bagi Dimensi Kecerdasan Emosi.....	149
Jadual 4.15	Nilai Min Mengikut Tahap Pencapaian Akademik.....	150
Jadual 4.16	Min, Minimum, maksimum, Sisihan Piawai Bagi Mata pelajaran BM, BI, SN dan MM	150
Jadual 4.17	Rumusan nilai faktor muatan, kebolehpercayaan indikator, kebolehpercayaan komposit, AVE dan Analisis diskriminasi bagi pembolehubah	156
Jadual 4.18	Nilai Muatan Silang.....	157
Jadual 4.19	Nilai Heterotrait Monotrait Ratio (HTMT).....	158

Jadual 4.20	Nilai VIF.....	160
Jadual 4.21	Penilaian Model Struktur.....	161
Jadual 4.22	Penerangan Varians dalam pembolehubah endogen.....	164
Jadual 4.23	Tahap Saiz Kesan.....	164
Jadual 4.24	Nilai Saiz Kesan (f^2).....	165
Jadual 4.25	Nilai Construct Crossvalidated Redundancy Q^2	166
Jadual 4.26	Nilai Beta bagi Direct effects antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik.....	167
Jadual 4.27	Nilai Beta bagi indirect effects antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik.....	168
Jadual 4.28	Nilai Beta Pengujian Bootstrap antara gaya keibubapaan, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik.....	169
Jadual 4.29	Nilai Beta Pengujian Bootstrap antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.....	170
Jadual 4.30	Rumusan Dapatan Kajian.....	171



Senarai Rajah

Rajah 1.1	Kegunaan masa murid.....	5
Rajah 1.2	Kerangka Konseptual Kajian.....	30
Rajah 2.1	Perhubungan Tingkah Laku, kognitif dan peribadi, dan persekitaran oleh Bandura (1986).....	33
Rajah 2.2	Model Perkembangan Ekologi Manusia Bronfenbrenner 2005.....	37
Rajah 2.3	Dimensi dan gaya keibubapaan.....	42
Rajah 2.4	Model Kecerdasan Emosi.....	55
Rajah 2.5	Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi oleh Mayer dan Salovey 1997.....	58
Rajah 4.1	Output Model Pengukuran Kajian.....	152
Rajah 4.2	Model Kajian	154
Rajah 4.3	Model Struktur Kajian.....	159
Rajah 4.4	Model pengujian gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik.....	167
Rajah 4.5	Model pengujian kecerdasan emosi sebagai perantara bagi gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik.....	168
Rajah 4.6	Hasil bootstrap antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.....	170
Rajah 4.7	Hasil bootstrap antara penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik.....	170

Senarai Singkatan

PPPM	Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia
UNICEF	The United Nations Children's Fund
ESEA	Educate America Act and the Reauthorized Elementary and Secondary Education Act
GTP	Sekolah Berprestasi Tinggi
SBT	Sekolah Berprestasi Tinggi
NKRA	Bidang Keberhasilan Utama Negara
UNESCO	The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
JPN	Jabatan Pelajaran Negeri
PPD	Pejabat Pelajaran Daerah
ICT	Teknologi Informasi dan Komunikasi
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UPSR	Ujian Pencapaian Sekolah Rendah
SPM	Sijil Pelajaran Malaysia
GPS	Gred Purata Sekolah
GPA	Gred Point Average

BAB SATU

Pengenalan

1.1 Pendahuluan

Tahap pencapaian akademik pelajar masih merupakan isu yang sering mendapat perhatian daripada pelbagai pihak baik dalam negara mahupun di peringkat antarabangsa. Ini adalah kerana pencapaian akademik menjadi pengukuran bagi tahap ilmu pengetahuan yang dimiliki oleh seseorang (Low, 2011). Contohnya, seseorang yang tinggi pencapaian akademik merupakan orang yang juga tinggi ilmu pengetahuannya.

Sesebuah negara yang ingin maju harus mempunyai rakyat yang berilmu pengetahuan tinggi. Ilmu pengetahuan yang dimiliki oleh rakyat amat penting dalam menyumbang kepada pembangunan sesebuah negara terutamanya dalam bidang ekonomi, sains dan teknologi. Ilmu pengetahuan juga merupakan penyumbang utama dalam pembangunan modal insan, pencetus kreativiti dan penjana inovasi agar generasi muda mampu bersaing di peringkat global dan menjadi pengupaya perkembangan ekonomi keseluruhannya (Mohd Najib Bin Tun Haji Abdul Razak, 2013). Seseorang yang berilmu pengetahuan berjaya meningkatkan produktif dan seterusnya menjadi penyumbang kepada pembangunan negara (PPPM 2013-2025). Ini dapat melahirkan rakyat yang berminda kelas pertama seperti yang dihasrat oleh kerajaan dalam Wawasan 2020 iaitu dalam bidang keberhasilan utama negara (NKRA), Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) dan Program Transformasi Kerajaan.

Namun begitu, berdasarkan kajian-kajian lepas telah mendapati bahawa pencapaian akademik dipengaruhi oleh berbagai faktor seperti faktor ibu bapa dan pelajar sendiri (Aremu, 2000; Khajehpour, 2011). Faktor ibu bapa seperti amalan gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dalam pendidikan terbukti mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap pencapaian akademik anak. Gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa merupakan indikator peramal yang signifikan terhadap pencapaian akademik (Elham, Siti Nor Yaakob, Rumaya Juhari & Mansor Abu Talib, 2012; Boon, 2007; Garcia & Gracia, 2009). Kajian lepas juga menerangkan terdapat empat jenis gaya keibubapaan iaitu otoritatif, otoritarian, permisif dan abai (Baurimnd, 1971). Gaya keibubapaan otoritatif merupakan gaya yang paling dominan dan berkesan dalam membantu meningkatkan pencapaian akademik. Mengikut kajian Boon (2007), ibu bapa jenis ini dikatakan mampu menghasilkan anak yang lebih berjaya dalam pelajaran. Ibu bapa menggalakkan pencapaian, motivasi, komunikasi dengan baik, mengurus tingkahlaku anak, bermesra, memenuhi keperluan dan keselamatan emosi anak secara tenang dan lebih berotonomi serta sentiasa membantu anak-anak agar berjaya dalam tugas sekolah. Ibu bapa ini juga mementingkan sosialisasi akademik anak; menanam aspirasi dalam diri anak dan melahirkan pengharapan yang tinggi agar anak berusaha dengan lebih gigih untuk memperoleh pencapaian akademik yang lebih baik (Boon, 2007). Pada keseluruhannya, ibu bapa jenis otoritatif ini mencerminkan kesungguhan mereka dalam mengasuh anak agar mencapai kejayaan akademik (Rivers, Mullis, Fortner & Mullis, 2012; Abdorreza & Baharuddin, 2010).

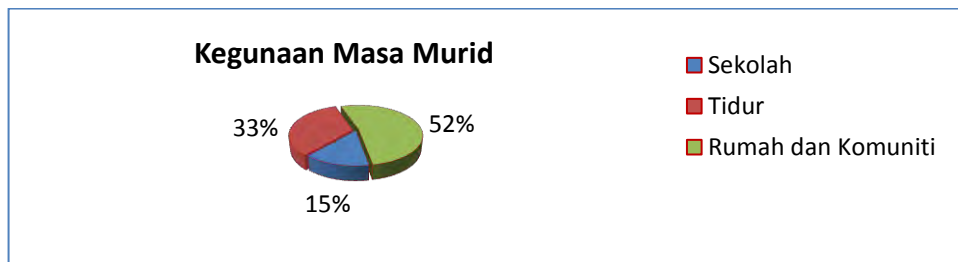
Sebaliknya, terdapat juga kajian lepas yang membuktikan bahawa amalan gaya keibubapaan otoritarian membantu pencapaian akademik anak (Chen, Dong & Zhou, 1997; Kang & Moore, 2011; Kazmi, Sajjid & Pervez, 2011). Dapatan kajian menunjukkan bahawa ibu bapa otoritarian sentiasa memantau aktiviti akademik anak-anak mereka dengan lebih sistematik, mempunyai minat yang mendalam terhadap hal-hal persekolahan anak-anak dan menghasilkan anak-anak yang memperolehi pencapaian akademik yang baik. Akan tetapi, dapatan ini tidak disokong oleh semua kajian lepas kerana terdapat hasil kajian-kajian yang lain juga menunjukkan bahawa ibu bapa otoritarian berkemungkinan menyebabkan anak memperoleh pencapaian akademik yang rendah (Syed Mohammad Assadim Nayereh Zokaei, Hossein Kaviani, Mohammad Reza Mohammadi, Padideh Ghaeli. 2007; Boon, 2007; Elham, Siti, Rumaya & Mansor, 2012).

Bagi ibu bapa yang permisif pula mereka menyebabkan anak memperoleh pencapaian akademik yang rendah berbanding dengan pelajar-pelajar yang lain (Elham et al., 2012; Zahyah Hanafi, 2003). Mereka membenarkan anak-anak bertingkah laku dan bertindak dengan bebas, memberi sedikit sahaja input kepada anak dan kebanyakan keputusan penting dibuat oleh anak sendiri. Gaya keibubapaan yang demikian menyebabkan anak tidak mempunyai peraturan yang jelas dan ini mendatangkan kesan negatif ke atas pencapaian akademik anak.

Begitu juga dengan ibu bapa yang abai sering dikaitkan dengan anak yang mempunyai pencapaian akademik yang lemah (Boon, 2007; Zahyah Hanafi et al., 2003). Anak yang dibesarkan oleh ibu bapa jenis ini kurang patuh kepada peraturan

dan hukuman, dan gaya ini sering dikaitkan dengan anak-anak yang mempunyai masalah disiplin. Keadaan sedemikian mewujudkan persekitaran keluarga yang tidak sihat dan kesannya menyebabkan anak menghadapi perasaan konflik apabila perlu mematuhi peraturan di sekolah. Seterusnya anak mungkin berdepan dengan masalah tingkah laku dalam kelas dan ini boleh menjejaskan pembelajaran.

Faktor ibu bapa yang juga turut mempengaruhi pencapaian akademik ialah penglibatan ibu bapa dalam pelajaran anak (Membeurquette, 2007; Abd. Razak Bin Zakaria, Zuwati Hasim, Umi Kalsum Mohd Salleh & Jal Zabdi Mohd Yusoff, 2013). Ibu bapa yang prihatin terhadap akademik anak akan memanfaatkan anak (Fan & Chen, 2001; Hill & Taylor, 2004; Jeynes, 2003). Anak boleh memperoleh skor ujian dan motivasi sendiri yang lebih tinggi dan ini boleh mengurangkan kadar pelanggaran disiplin sekolah dan kecaciran persekolahan (Sarana Ibu Bapa 2013, m.s. 5). Ibu bapa merupakan sumber rujukan ilmu pengetahuan kepada anak-anak mereka dan juga membantu anak mempelajari kemahiran insaniah di sekolah. Ini terbukti dalam hasil kajian antarabangsa yang menunjukkan bahawa proses pembelajaran turut berlaku di luar sekolah, termasuk dalam rumah (PPPM, 2013-2025 - anjakan 9). Berdasarkan Rajah 1 mengenai kegunaan masa anak, sebanyak 52% masa kanak-kanak dihabiskan dalam rumah dan komuniti manakala hanya 15% sahaja dihabiskan dalam sekolah. Ibu bapa sepatutnya meluangkan lebih banyak masa bersama anak-anak mereka untuk melibatkan diri dalam pembelajaran anak dalam rumah.



Rajah 1.1. Kegunaan Masa Murid

Sumber: Sampel jadual waktu murid (KPM, 2011, dalam Sarana Ibu Bapa, m.s 1)

Kepentingan penglibatan ibu bapa diakui apabila Anjakan 9 dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM 2013-2025) menekankan kepentingan pihak sekolah supaya bekerjasama dengan ibu bapa. Sekolah dikehendaki menganjurkan pelajaran yang melibatkan ibu bapa dalam membantu pembelajaran anak di rumah. Mengikut kajian *Organisation For Economic Co-operation and Development* (OECD) tentang *Programme International Student Assessment* (PISA), mereka mendapati bahawa interaksi ibu bapa dan anak seperti sesi membaca dan perbincangan aktiviti harian membantu meningkatkan keberhasilan yang signifikan. Ibu bapa yang memantau kerja rumah anak, menggalakkan anak dalam penyertaan aktiviti kurikulum, terlibat dalam Persatuan Ibu Bapa dan Guru (PIBG) dan membantu anak merancang masa depan membolehkan anak lebih berjaya dalam sekolah (Khajehpour, 2011).

Selain daripada itu, kajian lepas juga menunjukkan bahawa ibu bapa yang mempunyai hubungan komunikasi yang baik dengan anak dalam rumah mempunyai hubungan positif yang signifikan dengan pencapaian akademik anak (Shute, Hansen,

Underwood & Razzouk, 2011; Zulkifli Abd. Hamid, Jamilah Othman, Aminah Ahmad & Ismi Arif Ismail, 2011; Jeynes, 2003; 2011; Hill & Tyson, 2009; Fan, 2001; Sheau, Tsuey Chon, Juliana Rosmidah Jaafar, Samsudin A. Rahim, Nurhana Zainal, Subhi, Nor Ba'ayah Abdur Kadir, 2012; Houtenville & Conway, 2008). Faktor lain seperti minat ibu bapa terhadap kerja rumah anak juga meramalkan pencapaian akademik anak (Eren & Henderson, 2008; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Zahyah, Noran, Rosna, 2002; Hill & Tyson, 2009; Deslandes & Bertrand, 2005; Jeynes, 2003, 2011; Shute et al, 2011). Penglibatan ibu bapa dalam kerja rumah anak membolehkan ibu bapa dapat menunjukkan pemodelan, pengukuhan dan pengajaran yang menyokong perkembangan sikap, pengetahuan, dan tingkah laku anak mereka dan seterusnya membantu kejayaan anak dalam akademik (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Ini sebenarnya menunjukkan bahawa penglibatan ibu bapa dalam kerja rumah anak boleh memberi peluang kepada anak memerhati dan belajar pemodelan daripada ibu bapa mereka serta memberi peluang kepada ibu bapa untuk melibatkan diri secara langsung dalam pembelajaran anak (Zahyah Hanafi et al., 2002).

Selain daripada faktor ibu bapa, kajian lepas juga menunjukkan bahawa faktor kecerdasan emosi pelajar sebagai peramal kepada pencapaian akademik. Pelajar yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi didapati memperolehi pencapaian akademik yang baik (Nwadinigwe & Azuka-Obieke, 2012; Noriah, Shaharuddin, Kadderi, & Roslina, 2008; Nelson, 2009; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008; Holt, 2007). Mengikut kajian Salovey dan Mayer (1990), individu yang tinggi kecerdasan emosi dapat membantunya untuk berfikir dengan kreatif dan

juga menyelesaikan masalah dengan bijaksana. Ini seterusnya mempengaruhi kejayaan seorang pelajar dalam pencapaian akademiknya. Ini terbukti dalam pernyataan Goleman (1995) yang menyatakan bahawa kecerdasan emosi merangkumi 80% dalam menyokong kejayaan dan hanya 20% disumbang oleh kecerdasan intelek. Kecerdasan emosi boleh menjadi alat ukur kejayaan seseorang. Secara kesimpulannya, faktor gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi memainkan peranan yang penting dalam mempengaruhi pencapaian akademik.

1.2 Pernyataan Masalah

Pencapaian akademik menjadi satu isu yang sering mendapat perhatian daripada orang ramai terutamanya ibu bapa, para pendidik dan pemimpin negara. Berdasarkan laporan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025), berbagai persoalan berkaitan pencapaian akademik pelajar telah dibangkitkan. Antara persoalan utama yang diutarakan ialah mengenai pencapaian *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) dan *Program for International Student Assessment* (PISA) pelajar-pelajar Malaysia di peringkat antarabangsa. Sejauh manakah tahap pencapaian akademik (TIMSS dan PISA) pelajar Malaysia di peringkat antarabangsa? Apakah kedudukan pencapaian Malaysia jika dibandingkan dengan negara-negara lain? Laporan PPPM (2013-2025) telah menunjukkan bahawa tahap pencapaian akademik pelajar Malaysia secara umumnya masih rendah berbanding dengan pencapaian antarabangsa. Pencapaian akademik sebenarnya telah menurun jika dibandingkan dengan kedudukannya berdasarkan tanda aras antarabangsa.

Peningkatan pencapaian pelajar negara lain seperti Thailand adalah lebih tinggi dan meningkat berterusan berbanding dengan pelajar di Malaysia.

Ini terbukti dalam pencapaian Malaysia dalam TIMSS iaitu pentaksiran antarabangsa berasaskan kurikulum sekolah bagi mata pelajaran Matematik dan Sains di negara-negara seluruh dunia telah menurun antara tahun 1999 dan tahun 2007. Pencapaian Malaysia adalah di sepertiga terbawah berbanding dengan purata antarabangsa dan *Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)* (Laporan PPPM 2013-2025). Jadual 1.1 menunjukkan pencapaian Matematik dan Sains dalam TIMSS 1999 dan 2007 jelas menunjukkan pencapaian kedua-dua subjek ini masih rendah dan berada di bawah purata antarabangsa. Oleh yang demikian, timbul masalah jurang pencapaian akademik antara Malaysia dengan negara lain mula menjadi semakin melebar.

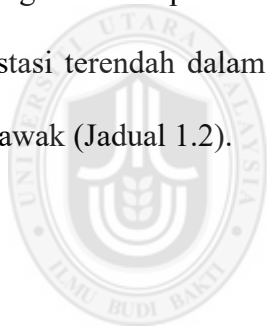
Jadual 1.1

Prestasi Matematik Dan Sains Tahun 1999 Dan 2007 Dalam TIMSS

Mata pelajaran	1999			2007		
	Kedudukan Malaysia	Skor purata skor Antarabangsa	Skor purata Antarabangsa	Kedudukan Malaysia	Skor purata skor Antarabangsa	Skor purata Antarabangsa
Matematik	16/38	519	482-491	10/45	474	499-501
Sains	22/38	492	482-488	20/45	471	496-511

Sumber : Diubahsuai daripada Laporan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025. m/s 49.

Permasalahan pencapaian akademik yang seterusnya ialah wujud jurang pencapaian akademik antara negeri-negeri di Malaysia. Berdasarkan Laporan PPPM 2013-2023 (m.s.58) telah menunjukkan bahawa wujud jurang pencapaian akademik dan ketidaksekataan pencapaian di peringkat kebangsaan. Terdapat negeri yang menunjukkan peningkatan pencapaian akademik berbanding dengan negeri-negeri yang lain. Negeri-negeri seperti Sabah dan Sarawak yang mempunyai lebih banyak sekolah di luar bandar menunjukkan pencapaian akademik yang lebih rendah (Jadual 1.2). Contohnya, pada tahun 2011 (Jadual 1.2), terdapat 27% mata perbezaan dalam gred purata ujian pencapaian sekolah rendah (UPSR) antara negeri yang berprestasi tinggi seperti Wilayah Persekutuan Putrajaya, manakala negeri yang berprestasi paling rendah seperti Sarawak. Sebanyak 16 daripada 20 daerah yang menunjukkan prestasi terendah dalam UPSR dan 10 daripada 20 dalam SPM ialah di Sabah dan Sarawak (Jadual 1.2).



UUM
Universiti Utara Malaysia

Jadual 1.2

Perbandingan Prestasi Merentas Negeri Bagi UPSR dan SPM 2011

Bil	Negeri	UPSR	SPM
1	W.P. Putrajaya	81.3	58.0
2	Kelantan	72.8	44.8
3	Terengganu	71.3	45.3
4	Negeri Sembilan	70.8	46.4
5	Melaka	70.8	45.4
6	Johor	70.5	44.4
7	W.P. Kuala Lumpur	70.3	48.0
8	Pahang	70.0	46.0
9	Pulau Pinang	69.8	46.4
10	Selangor	69.5	46.2
11	Perak	67.8	42.2
12	Kedah	66.5	41.3
13	Perlis	65.3	39.3
14	W.P. Labuan	63.5	48.6
15	Sarawak	60.8	40.1
16	Sabah	54.3	38.8

Sumber : Diubahsuai daripada Lembaga Peperiksaan Malaysia dalam Laporan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (m.s 58).

Jurang pencapaian akademik yang wujud ini juga dapat dibuktikan dengan bilangan sekolah yang berprestasi tinggi di setiap negeri di Malaysia. Berdasarkan jumlah bilangan sekolah di seluruh Malaysia iaitu sejumlah 7,723 buah sekolah rendah dan 2,296 buah sekolah menengah iaitu sejumlah 10,019 buah sekolah di seluruh negara, hanya terdapat 57 buah sekolah sahaja yang telah dikategorikan pada tahap sekolah berprestasi tinggi iaitu 37 buah sekolah menengah dan 20 buah sekolah rendah. Di negeri Sarawak pula terdapat sebanyak 1,262 buah sekolah rendah dan 175 buah sekolah menengah, hanya sebuah sekolah menengah dan sebuah sekolah rendah

sahaja di seluruh negeri Sarawak dikategorikan sebagai sekolah berprestasi tinggi (Portal Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012). Ini menunjukkan bahawa banyak sekolah di Sarawak masih berada pada tahap pencapaian akademik yang rendah terutamanya sekolah di kawasan luar bandar.

Masalah tahap pencapaian akademik yang rendah berlaku di Bahagian Limbang, Sarawak yang dikategorikan sebagai kawasan luar bandar. Berdasarkan Jadual 1.3 yang berkaitan dengan pencapaian prestasi peperiksaan Penilaian Menengah Rendah (PMR) pada tahun 2009 hingga 2011, didapati bahawa pencapaian prestasi di Bahagian Limbang, Sarawak adalah paling rendah berbanding dengan pencapaian di negeri-negeri lain di Malaysia. Mata pelajaran dalam PMR seperti Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris dan Sains dilaporkan mempunyai pencapaian yang lebih rendah di Limbang berbanding dengan pencapaian di peringkat negeri Sarawak dan Malaysia (Jadual 1.4). Semua peratusan kelulusan dan Gred purata sekolah (GPS) selama tiga tahun berturut-turut iaitu dari tahun 2009 hingga 2010 adalah paling rendah di Limbang.

Jadual 1.3

Keputusan Peperiksaan Penilaian Menengah Rendah (PMR) Mengikut Gred Purata sekolah (GPS) di daerah Limbang, Sarawak dan Malaysia antara Tahun 2009-2011.

Tempat	2009	2010	2011
Limbang	3.17	3.11	3.08
Sarawak	2.94	2.91	2.88
Malaysia	2.78	2.7	2.71

Sumber : Unit Penilaian Dan Peperiksaan, Bahagian Pelajaran Daerah Limbang

Jadual 1.4

Perbandingan Keputusan PMR Antara Limbang Dengan Peringkat Negeri Sarawak dan Malaysia Pada Tahun 2010 Dan 2011

MATAPELAJARAN	TEMPAT	GPMP	
		2010	2011
Bahasa Malaysia	Limbang	2.46	2.58
	Sarawak	2.39	2.49
	Malaysia	2.34	2.36
Bahasa Inggeris	Limbang	3.56	3.47
	Sarawak	3.26	3.18
	Malaysia	3.16	3.11
Matematik	Limbang	2.74	2.89
	Sarawak	3.00	2.96
	Malaysia	2.81	2.77
Sains	Limbang	3.28	3.19
	Sarawak	3.02	2.94
	Malaysia	2.86	2.77

Sumber : Unit Penilaian dan Peperiksaan Pejabat Pelajaran Daerah Limbang.

Lanjutan daripada tahap pencapaian akademik yang rendah ini telah menimbulkan banyak masalah terutamanya kesan negatif kepada pembangunan negara. Mengikut NKRA, penurunan dalam kualiti pendidikan secara keseluruhan melambatkan pembangunan modal insan negara dan seterusnya menjejaskan pembangunan ekonomi negara (Bab 5, RMK-11). Pencapaian akademik pelajar yang rendah menyebabkan pembangunan modal insan yang diperlukan untuk menghasilkan tenaga kerja berpengetahuan dan berkemahiran juga terjejas. Keadaan ini menyebabkan Malaysia yang berhasrat untuk menjadi sebuah negara membangun yang berpendapatan tinggi menjelang tahun 2020 mungkin tidak tercapai. Ini

seterusnya melambatkan hasrat kerajaan untuk menambahbaik taraf kehidupan penduduk Malaysia melalui pendidikan yang berkualiti (Norliza Zakuan, 2014).

Permasalahan pencapaian akademik yang rendah adalah disebabkan oleh faktor gaya keibubapaan yang diamalkan dan tahap penglibatan ibu bapa dalam pelajaran anak. Banyak kajian lepas telah membuktikan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik (Elham et al., 2012; Gracia & Gracia, 2009; Abdorreza & Rozumah Baharuddin, 2012). Terdapat kajian yang menunjukkan bahawa gaya keibubapaan otoritatif yang mempunyai hubungan positif yang signifikan dengan pencapaian akademik (Elham et al., 2012; Gracia & Gracia, 2009; Abdorreza & Rozumah Baharuddin, 2012). Namun begitu, terdapat juga percanggahan dapatan kajian mengenai gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik. Terdapat hasil kajian yang menunjukkan gaya keibubapaan otoritarian pula yang mempunyai hubungan positif yang signifikan dengan pencapaian akademik (Chen et al., 1997; Kang & Moore, 2011; Kamzi, Sajjid, & Pervez, 2011) dan ada juga yang melaporkan gaya keibubapaan otoritarian dan pencapaian akademik mempunyai hubungan negatif (Syed Mahamed Assadi, 2007; Boon, 2007; Elham et al, 2012). Percanggahan dapatan ini menggalakkan kajian lanjutan ini dijalankan. Dengan ini, kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti jenis gaya keibubapaan yang mempunyai hubungan positif atau negatif yang signifikan dengan pencapaian akademik.

Selain itu, terdapat juga isu mengenai penglibatan ibu bapa dalam pelajaran anak yang mempengaruhi pencapaian akademik anak. Sejauhmanakah tahap penglibatan

ibu bapa mempengaruhi pencapaian akademik?. Banyak kajian lepas membuktikan bahawa tahap penglibatan ibu bapa yang masih kurang dalam pendidikan anak terutamanya semasa anak di peringkat sekolah menengah berbanding dengan semasa anak di peringkat sekolah rendah (Abd. Razak Zakaria & Norani Mohd Salleh, 2011; Jamse, 2008; Azizi Yahaya, Nordin Yahya & Mohd Sofie Bahari, 2004). Ibu bapa yang kurang sudi melibatkan diri dalam pelajaran anak menyebabkan pencapaian akademik yang rendah semasa di sekolah menengah (Wilder, 2013). Kesan daripada pencapaian akademik yang rendah menyebabkan ramai pelajar tercicir daripada peluang persekolahan selepas sekolah menengah dan mereka tidak dapat meneruskan pelajaran ke institusi pengajian tinggi. Ini menyebabkan ramai penduduk tidak memiliki ilmu pengetahuan dan kemahiran yang secukupnya untuk membangunkan dan memajukan negara ke tahap yang lebih tinggi supaya dapat bersaing di peringkat global (Bab 5, RMK-11).

Penglibatan ibu bapa yang kurang dalam pelajaran anak bukan sahaja meninggalkan kesan negatif ke atas pencapaian akademik anak tetapi juga menyumbang kepada wujudnya tingkahlaku antisosial. Masalah seperti penganiayaan, delinkuen, masalah emosi dan tingkahlaku (Annuniziata et al., 2006) juga timbul. Masalah sosial ini disebabkan oleh kemahiran mengenal dan mengawal emosi yang rendah (Saemah, Noriah, Zuria, & Ruslin, 2008). Begitu juga dengan masalah sosial seperti membunuh, merogol, dan membuli yang membuktikan ketidakbolehan pelajar untuk mengawal emosi mereka (Saemah et al., 2008).

Walaupun telah banyak kajian mengenai hubungan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik tetapi kajian sebegini masih terhad kepada kajian yang melibatkan pelajar sekolah menengah. Ini adalah kerana penglibatan ibu bapa yang masih rendah di kalangan mereka yang mempunyai anak di sekolah menengah (Abd. Razak Zakaria et al., 2011). Oleh yang demikian, kajian lanjutan perlu dilaksanakan untuk memperkukuhkan lagi hasil dapatan yang boleh membuktikan terdapat kaitan antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.

Selain itu, terdapat juga kajian yang membuktikan bahawa faktor kecerdasan emosi juga merupakan peramal yang signifikan dengan pencapaian akademik secara positif (Nwadinigwe & Azuka-Obieke, 2012; Noriah, Shaharuddin, Kadderi & Roslina, 2008; Nelson, 2009; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008; Holt, 2007). Dengan ini, kajian ini juga bertujuan mengkaji pengaruh kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik kerana kajian sedemikian masih kurang dijalankan di Malaysia terutamanya di kawasan luar bandar. Kecerdasan emosi telah menjadi penentu yang semakin penting dalam mencapai kejayaan dalam pelbagai bidang. Seseorang yang tinggi tahap kecerdasan emosinya tinggi berkemungkinan mempunyai pencapaian akademik yang tinggi juga, mampu berfikir dengan kreatif dan boleh menyelesaikan masalah dengan bijaksana (Salovey & Mayer, 1990).

Dalam kajian Nik Hairi, Azmi, dan Ahmad Omer (2012) mencadangkan bahawa kemungkinan faktor kecerdasan emosi merupakan mediator atau moderator kepada pengaruh gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik. Maka, kajian ini juga ingin menguji sejauh mana pengaruh gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa ke

atas kecerdasan emosi anak dan seterusnya adakah ini mempengaruhi pencapaian akademik. Di samping itu, kajian ini juga ingin mengenal pasti sejauh manakah faktor kecerdasan emosi menyumbang kepada penglibatan ibu bapa dalam pelajaran anak. Ini adalah kerana tahap kecerdasan emosi anak yang tinggi boleh menggalakkan penglibatan ibu bapa. Seterusnya adakah penglibatan ini meningkatkan pencapaian akademik anak? Di samping itu juga adakah tahap kecerdasan emosi anak yang tinggi mempengaruhi hubungan gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dalam mempengaruhi pencapaian akademik anak?

1.3 Objektif Kajian

Berdasarkan pernyataan masalah kajian yang dinyatakan di atas, terdapat beberapa objektif dalam kajian ini iaitu:

- i. Mengetahui jenis gaya keibubapaan yang diamalkan, tahap penglibatan ibu bapa, tahap kecerdasan emosi dan tahap pencapaian akademik pelajar.
- ii. menguji sejauh manakah pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik.
- iii. Menguji sejauh manakah kecerdasan emosi sebagai perantara gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.

1.4 Persoalan Kajian

Berdasarkan kajian-kajian lepas, faktor-faktor gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi mempengaruhi pencapaian akademik pelajar, maka beberapa persoalan kajian seperti berikut dikaji.

- i. Apakah jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa?

- ii. Apakah tahap penglibatan ibu bapa, tahap kecerdasan emosi dan tahap pencapaian akademik?
- iii. Sejauh manakah pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik?
- iv. Adakah model persamaan berstruktur yang memetakan hubungan kecerdasan emosi sebagai perantara gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik?

1.5 Hipotesis Kajian

Berdasarkan soalan-soalan kajian di atas, beberapa hipotesis yang berikut diuji dalam kajian ini.

- H1: Terdapat pengaruh yang signifikan gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik.
- H2: Terdapat pengaruh yang signifikan penglibatan ibu bapa terhadap pencapaian akademik.
- H3: Terdapat pengaruh yang signifikan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik.
- H4: Terdapat pengaruh yang signifikan gaya keibubapaan terhadap kecerdasan emosi.
- H5: Terdapat pengaruh yang signifikan penglibatan ibu bapa terhadap kecerdasan emosi.
- H6: Kecerdasan emosi merupakan perantara kepada hubungan gaya keibubapaan dan pencapaian akademik.

H7: Kecerdasan emosi merupakan perantara kepada hubungan gaya keibubapaan dan pencapaian akademik.

1.6 Kepentingan Kajian

Kajian ini dapat memberi sumbangan kepada bidang ilmu baik daripada aspek teori mahupun secara pratikal. Secara teorinya, didapati bahawa teori kognitif sosial (Bandura, 1986) memperjelaskan tentang bagaimana perkembangan kognitif anak dipengaruhi oleh faktor persekitaran terutamanya keluarga yang sangat penting dalam proses perkembangan seseorang anak. Dalam kajian ini, penerangan mengenai faktor keluarga yang melibatkan ibu bapa dapat menunjukkan hubungan atau interaksi yang signifikan dalam perkembangan kognitif seseorang anak dari aspek pencapaian akademik dapat diperincikan. Faktor keluarga dalam kajian ini yang melibatkan gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dalam pendidikan anak dan faktor kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik dapat memperkukuhkan lagi kesahihan teori ini dalam menerangkan saling pengaruh faktor persekitaran, faktor kognitif dan faktor tingkahlaku yang dikemukakan oleh Bandura dalam Teori Kognitif sosial ini.

Kajian ini juga dapat menerangkan dengan lebih lanjut tentang teori perkembangan ekologi manusia (Bronfenbrenner, 1986) bagaimana faktor keluarga yang melibatkan ibu bapa dalam mempengaruhi perkembangan seseorang anak. Kajian ini dapat menyokong teori ini dengan menekankan pengaruh ibu bapa terhadap perkembangan anak dalam gelung mikrosistem. Walaupun terdapat banyak kajian telah dijalankan

berdasarkan pandangan teori ini, tetapi penerangan yang lebih lanjut dan terperinci mengenai kesan atau pengaruh faktor ibu bapa daripada aspek gaya keibubapaan masih kurang. Kesan yang dijangka daripada hasil kajian ini iaitu aspek tahap kecerdasan emosi dan pencapaian akademik pelajar dapat menambah ilmu dan memperkembangkan lagi teori perkembangan ekologi manusia khususnya dalam konteks Malaysia.

Selain daripada itu, hasil kajian ini juga dapat menerangkan tentang pengaruh ibu bapa dari aspek amalan gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dalam pelajaran anak terhadap kecerdasan emosi seseorang anak secara lebih lanjut. Penerangan sedemikian dapat menambah ilmu kepada model kecerdasan emosi terutamanya daripada aspek jenis gaya keibubapaan yang paling banyak memberi sumbangan kepada tahap kecerdasan emosi seseorang anak.

1.6.1 Pelajar

Hasil dapatan kajian dapat dijadikan garis panduan kepada pelajar untuk mengenalpasti apakah faktor-faktor yang dominan dalam membantu mereka mencapai kecemerlangan akademik. Selain itu, dapatan kajian juga boleh membantu guru-guru mereka mencari langkah penyelesaian dengan meningkatkan kecerdasan emosi dan pencapaian akademik yang lebih cemerlang.

1.6.2 Pihak sekolah

Guru-guru lebih memahami sikap pelajar semasa pengajaran dan pembelajaran dijalankan dalam kelas. Dapatan kajian ini dapat membantu guru dalam proses

mengasah bakat pelajar ke arah pencapaian akademik yang lebih cemerlang. Hasil dapatan kajian boleh digunakan oleh pihak pengurusan sekolah untuk merancang program-program tertentu untuk menjadikan sekolah sebagai satu institusi yang cemerlang dalam bidang akademik. Pengetua baru di sekolah-sekolah yang mempunyai pencapaian akademik yang rendah dan ingin meningkatkan pencapaian sekolah mereka juga boleh merujuk kepada hasil dapatan kajian ini.

1.6.3 Kementerian Pendidikan

Dapatan kajian ini sebagai panduan kepada pihak kementerian pendidikan yang terlibat dengan perancangan, penggubalan dan pelaksanaan dasar program latihan dan pembangunan pendidikan di Pejabat Pelajaran Daerah, Jabatan Pelajaran Negeri, dan di peringkat Kementerian Pendidikan Malaysia. Hasil kajian ini dirujuk dalam merancang, menggubal dan melaksanakan sesuatu program agar dapat membangunkan modal insan yang cemerlang dan merancang aktiviti serta program yang lebih relevan dalam membantu pelajar mencapai kecemerlangan akademik. Pihak Pejabat Pelajaran Daerah Limbang terutamanya boleh merancang program atau latihan seperti kemahiran keibubapaan, dan motivasi untuk meningkatkan kesedaran ibu bapa terhadap kepentingan pendidikan dengan menggalakkan ibu bapa melibatkan diri dengan lebih aktif dalam pendidikan anak. Pihak Jabatan Pelajaran Negeri boleh bergading bahu dengan Kementerian Pelajaran Malaysia bagi menerapkan pembelajaran yang berkaitan dengan perkembangan sosio-emosi anak dan seterusnya dapat meningkatkan pencapaian akademik yang dihasratkan.

Aspek sosio-emosi pelajar harus dilaksanakan secara lebih formal dan sistematik serta tersusun mengikut tahap perkembangan pelajar. Ini dapat membantu pelajar mengembangkan potensi mereka secara lebih menyeluruh dan sempurna serta tercapai hasrat Falsafah Pendidikan Kebangsaan Malaysia.

1.7 Batasan Kajian

Terdapat beberapa batasan dalam kajian ini. Pengumpulan data kajian ini melibatkan Daerah Limbang sahaja dan dapatan kajian hanya akan menerangkan keadaan sekolah dalam daerah ini sahaja dan mungkin terdapat perbezaan dengan sekolah-sekolah yang lain.

Sampel hanya merangkumi lima buah sekolah dalam daerah ini. Dari segi kedudukan geografi, daerah ini disempadani oleh negara Brunei Darulsalam dan mempunyai darjah ketersediaan yang rendah. Banyak ciri kependudukan seperti etnik, agama, dan bahasa daerah ini berbeza berbanding dengan daerah yang lain di Sarawak. Majoriti pelajar di daerah ini terdiri daripada etnik Lumbawang, Bisaya, Kedayan, Iban, dan Cina. Oleh itu, data-data yang akan dikumpul daripada responden yang pelbagai latar belakang dalam ketiga-tiga sekolah ini juga adalah berbeza.

Tahap pencapaian akademik pelajar di daerah ini masih di peringkat yang rendah, di mana banyak sekolah masih berada dalam prestasi pencapaian rendah. Penduduk daerah ini juga masih berada di tahap sosio-ekonomi yang rendah, ketersediaan rendah, kos hidup tinggi, memerlukan jalan, air, pelajar asrama yang ramai, tahap

penglibatan ibu bapa dan pendidikan ibu bapa yang rendah serta kadar keciciran pelajar yang tinggi. Keadaan sedemikian mungkin juga mempengaruhi dapatan kajian.

Selain itu, kajian ini hanya melibatkan empat mata pelajaran teras sahaja iaitu Bahasa Malaysia, Bahasa Inggeris, Sains dan Matematik. Mata pelajaran ini merupakan mata pelajaran yang akan diambil kira semasa permohonan masuk ke kolej atau universiti.

Kajian ini juga hanya berdasarkan teori kognitif sosial, teori perkembangan ekologi manusia dan model kecerdasan emosi sahaja. Ini mungkin akan mempengaruhi penerangan dan mungkin masih belum merangkumi aspek yang sepatutnya secara keseluruhannya.

1.8 Definisi Operasional

Definisi operasional pembolehubah-pembolehubah yang dikaji mengukur gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik dapat dihuraikan seperti berikut:

1.8.1 Gaya keibubapaan

Terdapat dua dimensi keibubapaan iaitu mendesak dan responsif. Kedua-dua dimensi ini akan menentukan gaya keibubapaan otoritatif, otoritarian, permisif dan abai (Baumrind 1971; Maccoby & Martin, 1983). Gaya keibubapaan otoritarian memperlihatkan tahap mendesak yang tinggi dan tahap responsif yang rendah. Gaya keibubapaan otoritatif memperlihatkan kedua-dua tahap responsif dan mendesak

yang tinggi. Gaya keibubapaan pemisif memperlihatkan tahap responsif yang tinggi dan tahap mendesak yang rendah. Gaya keibubapaan abai memperlihatkan kedua-dua tahap responsif dan mendesak yang rendah. Pembolehubah ini diukur dengan menggunakan soal selidik dengan item-item yang menggunakan skala likert 5 mata.

1.8.1.1 Gaya keibubapaan otoritatif

Gaya keibubapaan otoritatif memperlihatkan kedua-dua tahap responsif dan mendesak yang tinggi. Mereka menggubal peraturan terhadap tingkah laku tertentu seperti sering bertanya pendapat anak sebelum membuat keputusan, membenarkan anak membuat keputusan sendiri setelah berbincang dengan ibu bapa, membenarkan komunikasi yang bersifat terbuka seperti selalu berbincang dan berbual dengan penuh kemesraan. Ibu bapa sering memuji anak, meluangkan masa bersama dengan anak di rumah dan seronok membuat kerja bersama (Baumrind, 1961). Dalam kajian ini, dimensi ini diukur dengan menggabungkan nilai skala likert lima mata dimensi responsif yang tinggi dan dimensi mendesak yang tinggi.

1.8.1.2 Gaya keibubapaan otoritarian

Dalam kajian ini, gaya keibubapaan otoritarian memperlihatkan tahap mendesak yang tinggi dan tahap responsif yang rendah. Gaya keibubapaan ini bercirikan kawalan yang ketat, peraturan-peraturan yang perlu dipatuhi tanpa mempersoalkannya, mereka bertindak kasar dengan anak-anak, mengongkong anak dengan cara yang keterlaluan seperti meminta anak memberitahu apa yang dilakukan di luar rumah. Tahap kemesraan dan penerimaan pendapat anak adalah rendah seperti selalu mengkritik apa yang dibuat oleh anak. Ibu bapa mempunyai kuasa

yang mutlak, sering mengarah anak tentang apa yang mesti dilakukan, mengawal apa yang dilakukan, dan mengenakan peraturan yang mesti dipatuhi di rumah (Baumrind, 1961). Dalam kajian ini, dimensi ini diukur dengan menggabungkan nilai skala likert lima mata dimensi responsif yang rendah dan dimensi mendesak yang tinggi.

1.8.1.3 Gaya keibubapaan pemisif

Gaya keibubapaan pemisif memperlihatkan tahap responsif yang tinggi dan tahap mendesak yang rendah. Ibu bapa menunjukkan kemesraan dan tanggungjawab, tetapi kurang mengawal yang menyebabkan anak tidak bergantung kepada ibu bapa, memberikan apa yang diminta oleh anak dan kurang memupuk tingkah laku yang baik, tiada peraturan di rumah, tidak mengambil sebarang tindakan jika anak tidak mematuhi peraturan yang ditetapkan, dan memberi kebebasan untuk memilih kawan sendiri (Baumrind, 1961). Dalam kajian ini, dimensi ini diukur dengan menggabungkan nilai skala likert lima mata dimensi responsif yang tinggi dan dimensi mendesak yang rendah.

1.8.1.4 Gaya keibubapaan abai

Gaya keibubapaan abai memperlihatkan kedua-dua tahap responsif dan mendesak yang rendah. Ibu bapa yang mengamalkan gaya abai tidak mesra, tidak mengawal anak, kurang berinteraksi dengan anak, tidak prihatin terhadap urusan anak, jarang mempertimbangkan pendapat anak dalam membuat keputusan dan biasanya tidak mahu diganggu oleh anak (Baumrind, 1961). Dalam kajian ini, dimensi ini diukur dengan menggabungkan nilai skala likert lima mata dimensi responsif yang rendah dan dimensi mendesak yang rendah juga.

1.8.2 Penglibatan ibu bapa

Dalam kajian ini, penglibatan ibu bapa berkaitan dengan komunikasi ibu bapa dengan anak, minat ibu bapa terhadap kerja rumah anak, hubungan komunikasi, harapan dan aspirasi ibu bapa terhadap anak dalam peperiksaan, nilai pencapaian akademik yang tinggi, melanjutkan pelajaran ke universiti, kerjaya masa depan, dan kepentingan pendidikan untuk masa depan anak (Zulkifli Abd. Hamid et al., 2011). Dimensi komunikasi anak dengan ibu bapa diukur dengan menggunakan nilai skala likert lima mata.

Bagi minat terhadap kerja rumah pula kajian ini mengukur minat ibu bapa terhadap kerja sekolah sebagai perkara utama persekolahan, mengambil berat tentang kerja sekolah anak, membantu anak apabila anak meminta bantuan untuk membuat kerja sekolahnya, penetapan peraturan untuk anak membuat kerja sekolah dan mencadangkan anak mengadakan jadual waktu harian. Dimensi ini diukur dengan menggunakan nilai skala likert lima mata.

1.8.3 Kecerdasan emosi

Dalam kajian ini, kecerdasan emosi merangkumi lima domain yang dikemukakan oleh Goleman (1998) iaitu kesedaran sendiri (*Self Awareness*), regulasi sendiri (*Self regulation*), motivasi sendiri (*Self Motivation*), empati (*Empathy*) dan kemahiran sosial (*Social skill*).

1.8.3.1 Kesedaran sendiri

Kesedaran sendiri merujuk kepada kebolehan menyedari emosi yang dialami, mampu menilai emosi sendiri, sentiasa menyedari kekuatan, mempunyai keyakinan diri bahawa mampu membuat rakan-rakan gembira, boleh melaksanakan apa yang dirancang, boleh bercakap di khalayak ramai dan mempunyai niat yang baik dalam melakukan sesuatu (Goleman, 1998). Dimensi ini diukur dengan menggunakan nilai skala likert lima mata.

1.8.3.2 Regulasi sendiri

Regulasi sendiri pula merujuk kepada individu yang dapat mengawal emosi sendiri, bertindak tenang walaupun sedang marah, boleh dipercayai, bersikap jujur, bertanggungjawab dalam menyelesaikan tugas, menyesuaikan diri dengan mudah dalam pelbagai situasi dan suka cuba cara-cara baru dalam melaksanakan tugas harian, mempunyai kebolehsuaian yang tinggi dan berinovasi (Goleman, 1998). Dimensi ini diukur dengan menggunakan nilai skala likert lima mata.

1.8.3.3 Motivasi Kendiri

Motivasi sendiri pula merujuk kepada memiliki dorongan pencapaian yang tinggi, mempunyai komitmen dalam melakukan sesuatu tugas, mempunyai inisiatif mencari peluang untuk mencapai matlamat, dan optimis dalam menjayakan sesuatu tugas (Goleman, 1998). Dimensi ini diukur dengan menggunakan nilai skala likert lima mata.

1.8.3.4 Empati

Empati merujuk kepada satu kebolehan memahami perasaan orang lain, sudi mengembangkan potensi orang lain dengan membantu orang dalam kesusahan dan dalam memperbaiki diri, sentiasa berorientasikan perkhidmatan dengan membantu

rakan-rakan untuk bekerjasama bagi mencapai matlamat yang dipersetujui dan membantu meningkatkan pencapaian akademik, dan mampu mententeramkan kesedihan rakan (Goleman, 1998). Dimensi ini diukur dengan menggunakan nilai skala likert lima mata.

1.8.3.5 Kemahiran Sosial

Kemahiran sosial pula merujuk kepada kebolehan mempengaruhi orang lain, mempunyai kepentingan peribadi yang sama dengan kepentingan persahabatan, ajak kawan-kawan melakukan perubahan, mempunyai hubungan mesra dengan semua orang, berkongsi maklumat, galak rakan-rakan belajar, sentiasa memberikan sokongan moral kepada orang lain dan sedia mendengar pandangan orang lain (Goleman, 1998). Dimensi ini diukur dengan menggunakan nilai skala likert lima mata.

1.8.4 Pencapaian Akademik

Pencapaian akademik merujuk kepada gred yang diperolehi dalam peperiksaan umum. Pencapaian akademik dalam kajian ini merujuk kepada keputusan peperiksaan Penilaian Menengah Rendah (PMR). Gred mata pelajaran diambil kira untuk menentukan tahap pencapaian akademik pelajar. Pelajar yang tinggi gred bermaksud tahap pencapaian akademik adalah tinggi berbanding dengan pelajar yang rendah gred. Empat mata pelajaran yang dinilai ialah Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Matematik dan Sains. Keempat-empat mata pelajaran ini merupakan mata pelajaran teras yang penting. Gred A menunjukkan tahap cemerlang, Gred B dan C adalah tahap baik, Gred D ialah lulus dan Gred G ialah gagal.

1.9 Kerangka Teori Kajian

Berdasarkan tinjauan kajian-kajian lepas, satu model konseptual teori dibina dengan menghubungkan teori kognitif sosial (Bandura, 1986), teori perkembangan ekologi manusia (Bronfenbrenner, 1986) dan model kecerdasan emosi (Goleman, 1995). Mengikut perspektif teori kognitif sosial yang dikemukakan oleh Bandura (1986), beliau menegaskan bahawa faktor persekitaran, kognitif dan peribadi, serta tingkah laku saling mempengaruhi antara satu sama lain. Maka, amalan gaya keibubapaan dapat mempengaruhi kognitif dan tingkah laku anak. Dapatan kajian lepas telah menunjukkan bahawa ibu bapa otoritatif membentuk anak agar mempunyai kecekapan sosial dan kurang masalah tingkah laku serta mempunyai motivasi yang tinggi (Kopko, 2007), manakala ibu bapa otoritarian pula membentuk anak menjadi lemah dalam konsep sendiri, komunikasi dan sedih (Hine & Holcomb-McCoy, 2013). Bagi ibu bapa pemisif, amalan mereka akan menyebabkan anak tidak mempunyai peraturan yang jelas dan tidak mempunyai harapan untuk memperoleh pencapaian akademik yang tinggi dan seterusnya mungkin akan mengakibatkan pencapaian akademik yang rendah (Elham et al., 2012). Bagi ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan abai pula mereka tidak mengawal anak, dan tidak mempedulikan keperluan anak serta hal persekolahan anak dan ini mungkin akan menyebabkan anak lemah dalam pencapaian akademik.

Selain daripada itu, kajian-kajian lepas juga membuktikan bahawa jenis amalan gaya keibubapaan mempengaruhi tahap kognitif anak dalam pencapaian akademik. Mengikut Baumrind (1971, 1991) ibu bapa yang mempraktikkan gaya keibubapaan

otoritatif dapat menghasilkan anak yang berprestasi tinggi dalam pencapaian akademiknya. Maka, kajian ini ingin menghubungkan tipologi gaya keibubapaan dengan penglibatan ibu bapa dalam kerangka konseptual ini untuk menentukan tahap pencapaian akademik anak.

Pengaruh ibu bapa adalah selaras dengan teori perkembangan ekologi manusia. Teori ini menekankan bahawa faktor ibu bapa memainkan peranan penting dalam perkembangan anak. Interaksi dan saling bergantung antara anak dengan ibu bapa memperlihatkan kesan psikologi dan sosial (Bronfenbrenner & Morris, 1998); serta tahap kebolehan dan kesedaran potensi diri (Seginer, 2006).

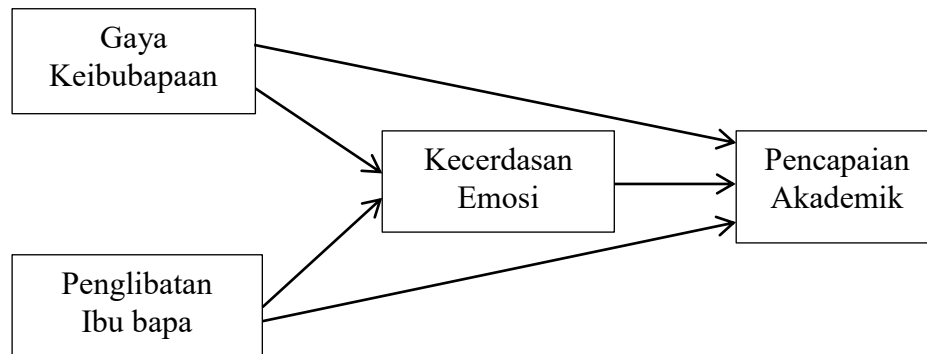
Mengikut model penglibatan ibu bapa (Epstein & Sanders, 2002) dan model proses penglibatan ibu bapa (Hoover, Dempsey & Sandler, 1995) jelas menunjukkan bahawa penglibatan ibu bapa mempengaruhi pendidikan anak. Banyak kajian lepas melaporkan bahawa penglibatan ibu bapa sangat memanfaatkan anak (Fan & Chen, 2001; Hill & Taylor, 2004; Jeynes, 2003). Penglibatan ibu bapa daripada aspek komunikasi yang baik dengan anak (Shute et al., 2011 & Zulkifli et al., 2011) dan minat terhadap kerja sekolah anak (Eren & Henderson, 2008; Hill & Tyson, 2009; Zahyah Hanafi et al., 2002) dapat membantu anak dalam pencapaian akademik. Maka, kajian ini ingin mengenalpasti sejauhmanakah hubungan dan sumbangan penglibatan ibu bapa ke atas pencapaian akademik anak?

Berdasarkan teori kecerdasan emosi pula, mengikut Goleman (1995), kecerdasan emosi seseorang pelajar boleh mempengaruhi kejayaan pelajarannya. Kajian-kajian

lepas membuktikan kecerdasan emosi mempengaruhi pencapaian akademik secara signifikan dan positif (Chan & Rodziah Mohd Nor, 2012; Nwadinigwe & Azuka-Obieke, 2012; Nelson, 2009; Holt, 2007). Tinjauan kajian lepas juga membuktikan tahap sesuatu dimensi kecerdasan emosi seseorang individu boleh mempengaruhi tahap pencapaiannya dalam sesuatu mata pelajaran (Downey et al., 2008). Contohnya, pelajar yang tinggi tahap pengurusan emosi dan kawalan emosi berkemungkinan akan memperolehi pencapaian Matematik dan Sains yang lebih tinggi. Maka, kajian ini akan menfokus kepada empat mata pelajaran iaitu Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Matematik dan Sains kerana keempat-empat mata pelajaran ini merupakan mata pelajaran teras yang penting dalam Peperiksaan Menengah Rendah (PMR).

Kajian ini juga melihat perkaitan antara penglibatan ibu bapa dan tipologi gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi. Dapatan kajian lepas menunjukkan bahawa gaya keibubapaan mempengaruhi tahap perkembangan kecerdasan emosi anak (Nastasa & Sala, 2012); dan ibu bapa yang kerap terlibat dalam pendidikan anak boleh memotivasikan anak dan mendorong kepada pencapaian akademik yang lebih baik.

1.10 Kerangka Kajian



Rajah 1.2. Kerangka Konsep Kajian :Gaya Keibubapaan, Penglibatan Ibu Bapa, Kecerdasan Emosi Dan Pencapaian Akademik

Berdasarkan kerangka teori dalam Rajah 1.2, satu kerangka konseptual kajian dibina seperti Rajah 1.3. Kerangka konseptual kajian ini menghubungkanjalinkan tipologi gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi dalam menentukan tahap pencapaian akademik anak. Kajian ini juga ingin mengenalpasti sejauhmanakah pengaruh penglibatan ibu bapa terhadap pencapaian akademik anak. Selain itu, kajian ini akan menfokus kepada empat mata pelajaran iaitu Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Matematik dan Sains. Dalam kajian ini kerana keempat-empat mata pelajaran ini merupakan mata pelajaran teras yang penting. Sementara itu, pencapaian akademik diletakkan sebagai pembolehubah bersandar dengan gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi sebagai pembolehubah bebas. Akhir sekali, kajian ini juga mengintegrasikan kecerdasan emosi sebagai pembolehubah perantara dalam kerangka konseptual kajian ini. Ini adalah kerana, kajian ini ingin mengenalpasti sama ada faktor kecerdasan emosi seseorang anak boleh mempengaruhi hubungan gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.

1.11 Kesimpulan

Secara kesimpulannya, kajian ini bertujuan untuk mengkaji faktor ibu bapa iaitu daripada aspek gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa serta kecerdasan emosi pelajar terhadap pencapaian akademik. Oleh itu, bab ini telah menerangkan pernyataan masalah kajian, objektif kajian, soalan kajian, hipotesis kajian, kepentingan kajian dan batasan kajian serta definisi operasional setiap pembolehubah dalam kajian yang akan dijalankan. Satu kerangka teori dibina bagi menghubungkan teori kognitif sosial, teori perkembangan ekologi manusia dan teori kecerdasan emosi serta tipologi gaya keibubapaan. Selain itu satu kerangka konseptual kajian juga direka bagi menerangkan saling kaitan antara pembolehubah-pemboleh ubah yang akan dikaji dalam kajian ini.



BAB DUA

SOROTAN KARYA

2.1 Pendahuluan

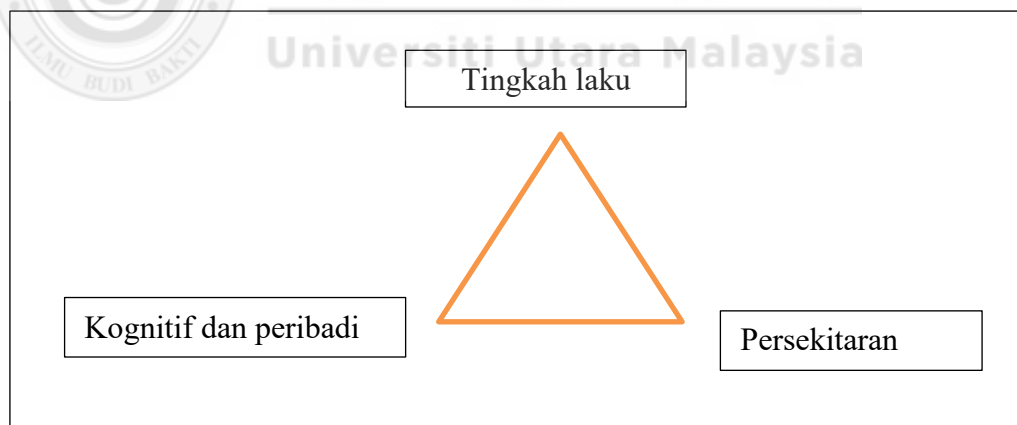
Pencapaian akademik seseorang pelajar sememangnya banyak dipengaruhi oleh pelbagai faktor. Antara faktor utama yang mempengaruhi kecemerlangan dalam pencapaian akademik ialah pengaruh ibu bapa dan pelajar sendiri. Banyak kajian telah membuktikan bahawa wujudnya pengaruh faktor-faktor ini terhadap pencapaian akademik pelajar. Oleh itu, bab ini menyorotkan kajian-kajian lepas yang menunjukkan faktor ibu bapa dan pelajar sendiri dalam mempengaruhi pencapaian akademik pelajar. Melalui kajian-kajian lepas yang telah diperolehi, dapat diperjelaskan teori-teori yang berkaitan dengan gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa, dan kecerdasan emosi. Bab ini juga akan membincangkan tentang pelbagai kajian lepas yang mengkaji tentang gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa, dan kecerdasan emosi dan sejauhmana faktor-faktor ini mempengaruhi pencapaian akademik pelajar.

2.2 Teori-teori dan model

Terdapat beberapa teori yang boleh menjelaskan bagaimana faktor-faktor gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi ada impak kepada pencapaian akademik pelajar di sekolah menengah diterangkan dalam kajian ini. Antaranya adalah seperti berikut:

2.2.1 Teori Kognitif Sosial

Kajian ini adalah berdasarkan teori kognitif sosial yang dikemukakan oleh Albert Bandura (1986) dan telah diterimapakai oleh ramai pengkaji lepas dan disahkan secara empirikal. Teori ini berdasarkan kepada premis bahawa pengaruh persekitaran seperti tekanan sosial, kebitaraan ciri-ciri situasi; kognitif dan faktor-faktor peribadi termasuklah ciri-ciri personaliti dan demografi; dan tingkah laku adalah saling bertimbal balas. Hal ini bermakna, individu boleh memilih persekitaran yang ingin didiaminya kerana persekitaran mempengaruhi individu tersebut untuk memilih. Seterusnya, tingkah laku yang ditunjukkan dalam sesuatu situasi dipengaruhi oleh ciri-ciri persekitaran dan situasi semasa, dan tingkah laku juga mempengaruhi persekitaran dan situasi tersebut manakala kognitif dan peribadi juga saling mempengaruhi antara satu sama lain. Perhubungan ini dikenali sebagai *'triadic reciprocity'* oleh Bandura (1986) dan digambarkan seperti dalam Rajah 2.1



Rajah 2.1. Perhubungan Tingkah Laku, Kognitif dan Peribadi, dan Persekitaran oleh Bandura (1986) dalam Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action*.

Teori Kognitif Sosial mempunyai beberapa dimensi dan peranan faktor kognitif terhadap tingkah laku individu merupakan antara yang terpenting. Bandura (1986)

menyatakan daya kognitif utama mempengaruhi tingkah laku dan seterusnya hasil kerja. Selalunya, seseorang individu akan memperlihatkan tingkah lakunya dan percaya hasil kerjanya dihargai atau dipuji. Sebaliknya, individu tersebut tidak akan menunjukkan atau mempamerkan tingkah laku yang sama jika hasil kerjanya tidak dihargai atau tidak membawa „keuntungan“ kepadanya.

Jenis jangkaan kedua pula dikenali sebagai efikasi-kendiri iaitu kepercayaan seseorang itu terhadap kemampuannya untuk melakukan sesuatu kerja atau tugas dengan berjaya. Efikasi-kendiri meramal tingkah laku yang perlu dibuat. Efikasi-kendiri juga mempengaruhi sejauh mana seseorang itu sanggup berusaha atau tabah apabila menghadapi rintangan dan seterusnya mempengaruhi kecekapan.

Berdasarkan teori kognitif sosial, pengkaji mendapati bahawa teori ini mempunyai hubungkait dengan pembolehubah-pembolehubah dalam kajian ini iaitu jenis gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik. Pembolehubah gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa merupakan faktor persekitaran keluarga bagi seseorang pelajar. Pembolehubah kecerdasan emosi pelajar pula merupakan salah satu elemen daripada tingkah laku pelajar manakala pembolehubah pencapaian akademik adalah merupakan bahagian kognitif seseorang pelajar. Gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa meramal kecerdasan emosi dan pencapaian akademik pelajar.

Hubungkaitan ini telah terbukti dalam dapatan kajian lepas yang menunjukkan bahawa ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan otoritatif boleh membentuk

pelajar yang mempunyai kecekapan sosial dan kurang masalah tingkah laku serta mempunyai motivasi yang tinggi (Kopko, 2007), manakala ibu bapa yang otoritarian pula membentuk anak yang pasif, rendah konsep sendiri, komunikasi dan sedih (Hine & Holcomb-McCoy, 2013). Bagi ibu bapa pemisif boleh menyebabkan anak tidak mempunyai peraturan yang jelas dan tidak mempunyai harapan untuk memperoleh pencapaian yang tinggi dan seterusnya mungkin mengakibatkan pencapaian akademik yang lemah (Elham et al., 2012). Bagi ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan abai pula tidak mengawal anak, dan tidak mempedulikan keperluan anak serta hal persekolahan anak juga mungkin menyebabkan anak lemah dalam pencapaian akademik.

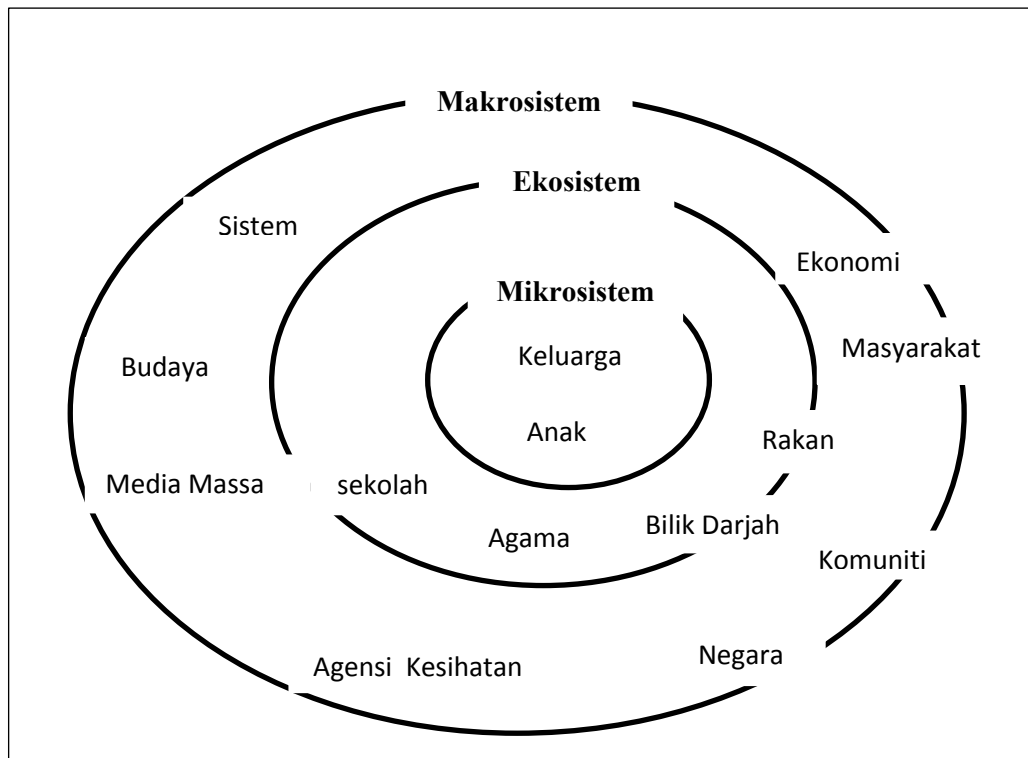
Selain daripada itu, kajian-kajian lepas juga membuktikan bahawa amalan jenis gaya keibubapaan mempengaruhi pencapaian akademik anak. Mengikut Baumrind (1966, 1967, 1991) ibu bapa yang mempraktikkan gaya keibubapaan otoritatif dapat menghasilkan pelajar yang berprestasi tinggi dalam pencapaian akademiknya.

Walau bagaimanapun, teori ini masih belum diterangkan secara lebih lanjut dan terperinci mengenai hubungkaitnya dengan gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa. Maka melalui kajian ini, diharapkan hasil dapatan kajian ini mampu memperjelaskan secara lebih mendalam pengaruh gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik pelajar. Dengan ini, teori kognitif sosial dapat diperkembangkan skop yang berkaitan dengannya.

2.2.2 Teori Perkembangan Ekologi Manusia

Kajian ini juga berlandaskan teori Sistem Bio-Ekologi yang juga dikenali sebagai Teori Perkembangan Ekologi Manusia. Teori ini menjelaskan persekitaran keluarga mempengaruhi pembangunan anak. Teori ini dipelopori oleh ahli psikologi perkembangan, Urie Bronfenbrenner (1979) dari Universiti Cornell, Amerika Syarikat. Secara umumnya, teori ini menjelaskan tentang pengaruh persekitaran yang pelbagai terhadap individu dan bagaimana persekitaran tersebut memberi kesan kepada perkembangan individu. Teori ini menekankan aspek interaksi dan saling kebergantungan antara manusia dengan persekitaran. Bagi manusia, ianya melibatkan kesan psikologikal, sosial dan proses-proses kebudayaan yang berkembang dari semasa ke semasa (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Bronfenbrenner mengemukakan bahawa individu saling berinteraksi secara aktif dan dinamik dan berinteraksi. Beliau percaya bahawa interaksi dan pengalaman sosial seseorang dapat menentukan tahap kebolehan dan kesedaran potensi diri seseorang. Terdapat empat struktur asas dalam teori sistem bio-ekologi iaitu mikrosistem, mesosistem, eksosistem dan makrosistem (Seginer, 2006). Hubungan intra dan inter yang berlaku di antara sistem-sistem ini akan membentuk pola-pola yang mempengaruhi perkembangan manusia. Struktur asas ini berkisar dalam lingkungan proses yang terdekat dengan keluarga sehinggalah kepada konteks sosial yang lebih luas seperti undang-undang, kerajaan dan budaya (Bronfenbrenner, 1993) seperti ditunjukkan dalam Rajah 2.2.



Rajah 2.2. Model Perkembangan Ekologi Manusia Bronfenbrenner (2005)

Merujuk kepada Rajah 2.2 terdapat gelung yang pertama iaitu mikrosistem di mana terdapat hubungan dan interaksi dengan orang yang paling rapat. Hubungan dan interaksi itu secara langsung memberi kesan ke atas perkembangan individu. Hubungan dalam mikrosistem ini biasanya berlaku dalam persekitaran yang lebih kecil seperti persekitaran keluarga, sekolah, institusi agama, kejiranan, dan rakan-rakan. Keluarga merupakan persekitaran yang menyediakan penjagaan dan pengasuhan, kasih sayang dan pelbagai peluang bagi perkembangan individu. Keluarga juga merupakan agen sosialisasi yang utama bagi anak dan seterusnya memberi impak yang paling signifikan ke atas perkembangan anak. Mengikut Berns (2001), mikrosistem yang paling berkesan bagi anak ialah hubungan ibu bapa dengan anak dalam keluarga.

Mesosistem pula merujuk kepada hubungan antara mikrosistem dengan mikrosistem yang lain. Sebagai contoh, hubungan pengalaman keluarga dengan pengalaman di sekolah, pengalaman di sekolah dengan pengalaman di tempat beribadat, dan pengalaman keluarga dengan pengalaman rakan sebaya. Antara contoh lain, kanak-kanak yang ibu bapanya telah mengabaikan mereka mungkin mempunyai kesukaran dalam mewujudkan hubungan positif dengan guru. Jika hubungan antara ibu bapa dan sekolah adalah kuat maka kecenderungan untuk anak berprestasi baik dalam akademik adalah lebih besar. Mengikut kajian Epstein (1983) mengenai perkembangan remaja daripada sekolah menengah rendah hingga menengah atas beliau mendapati adanya hubungan antara pencapaian akademik dengan kesan hubungan antara ibu bapa dengan sekolah.

Seterusnya gelung kedua ialah eksosistem, di mana ini akan melibatkan hubungan antara persekitaran sosial. Sebagai contoh, pengalaman suami atau pengalaman anak di rumah boleh dipengaruhi oleh pengalaman ibu di tempat kerja. Ibu yang menerima kenaikan pangkat mungkin perlu bertugas di luar pejabat. Hal ini mungkin akan meningkatkan konflik dengan suami dan menyebabkan berlakunya perubahan interaksi dengan anak.

Gelung makrosistem pula melibatkan budaya hidup individu. Konteks budaya ini termasuk budaya hidup individu di negara-negara membangun dan perindustrian, status sosioekonomi, kemiskinan, dan etnik. Seorang anak, ibu bapa, sekolah, dan tempat kerja ibu bapa merupakan sebahagian daripada konteks budaya yang besar. Ahli-ahli kumpulan budaya berkongsi identiti bersama, warisan, dan nilai-nilai.

Kronosistem ialah corak peristiwa peralihan dalam alam sekitar serta keadaan sejarah sosial. Contohnya, perceraian adalah satu peralihan. Kajian mendapati terdapat kesan negatif ekoran perceraian ibu bapa terhadap kanak-kanak, terutamanya pada tahun pertama selepas perceraian. Selepas dua tahun perceraian, interaksi keluarga adalah lebih tenteram dan lebih stabil.

Memang tidak dapat dinafikan bahawa wujudnya hubungkaitan yang begitu rapat sekali antara teori perkembangan ekologi manusia dengan pembolehubah-pembolehubah gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik yang dikaji dalam kajian ini. Teori ini menekankan bahawa pentingnya ibu bapa dalam mempengaruhi pelbagai aspek perkembangan pelajar (Zahyah Hanafi, 2004). Mengikut teori ini, anak ditempatkan di pusat sistem bio-ekologi yang dipanggil sebagai mikrosistem dan terus mendapat pengaruh daripada ibu bapa. Ibu bapa merupakan orang yang paling rapat dengan anak dan sentiasa memberi pengaruh yang berkesan terhadap anak. Pembolehubah gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa yang dikaji dalam kajian merupakan faktor ibu bapa dalam mempengaruhi pencapaian akademik anak.

Namun begitu, teori ini masih belum memperjelaskan dengan lebih mendalam tentang pengaruh ibu bapa dari aspek gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa terhadap perkembangan seseorang pelajar terutamanya dalam aspek kecerdasan emosi dan pencapaian akademik pelajar. Maka, hasil kajian ini dapat menyumbang penambahan ilmu bagi memperkembangkan lagi teori ini.

2.3 Tipologi gaya keibubapaan

Kajian ini juga berdasarkan tipologi gaya keibubapaan yang dikemukakan oleh Diana Baumrind (1966, 1967, 1991, 1996). Gaya keibubapaan bermaksud strategi atau cara yang digunakan dalam proses mendidik anak oleh ibu bapa. Mengikut Abdorreza Kordi dan Rozumah Baharudin (2010), gaya keibubapaan ini merupakan konstruk psikologi yang mewakili strategi standard yang digunakan oleh ibu bapa dalam mengasuh atau mendidik anak.

Terdapat pelbagai amalan gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa dalam usaha mengasuh anak supaya anak menjadi cemerlang dan berjaya dalam hidup. Dalam mengesyorkan gaya keibubapaan yang berkesan, Diana Baumrind, seorang ahli psikologi telah melaksanakan kajian longitudinal selama 30 tahun mengenai hubungan gaya keibubapaan dengan penyesuaian sosial dan psikologi, kejayaan akademik, kesejahteraan kanak-kanak dan remaja (Gfroerer, Kern & Curlette, 2004). Baumrind (1966, 1967, 1991, 1996) menjalankan kajian secara sistematik tentang amalan asuhan yang berkaitan dengan kompetensi anak. Beliau mengemukakan satu tipologi mengenai gaya keibubapaan. Dalam tipologi ini, beliau telah mengenal pasti dua dimensi tingkah laku ibu bapa iaitu mendesak dan responsif. Dua dimensi ini pula mencetuskan empat jenis gaya keibubapaan iaitu otoritarian, otoritatif, permisif dan abai seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 1 (Maccoby & Martin, 1983). Setiap jenis gaya keibubapaan ini memaparkan corak keibubapaan yang berlainan daripada aspek nilai, amalan dan tingkah laku (Hines & Holcomb-McCoy, 2013).

2.3.1 Responsif

Mengikut Baumrind (1971), ibu bapa jenis responsif bersifat mesra dan menyokong. Baumrind (1991) juga mendapati ibu bapa jenis responsif menekankan sifat individu, kawalan sendiri dan penegasan diri dalam anak mereka. Mereka juga bersifat prihatin dan supportif terhadap anak mereka, mempunyai sifat tenang dan sentiasa menggalakkan anak meluahkan pendapat masing-masing secara bebas. Oleh sebab itu anak-anak mereka menjadi lebih bersifat terbuka dan mudah bekerjasama dengan orang lain.

2.3.2 Mendesak

Ibu bapa jenis mendesak pula, mereka mementingkan kawalan ke atas tingkah laku anak. Ibu bapa jenis ini menekankan disiplin dan tidak boleh menerima anak-anak yang mengingkari mereka (Baumrind, 1995).

2.4 Empat jenis gaya keibubapaan

Daripada dua dimensi responsif dan mendesak pula telah tercetusnya empat jenis gaya keibubapaan iaitu otoritarian, otoritatif, pemisif dan abai (Maccoby & Martin, 1983). Empat kategori jenis gaya keibubapaan ini adalah seperti dalam Rajah 2.3 yang berikut:

Responsif

		Tinggi	Rendah
Desakan	Tinggi	Otoritatif Tuntutan yang munasabah, penguatkuasaan yang konsisten, sensitif pada persetujuan terhadap anak	Otoritarian Banyak peraturan dan tuntutan, kurang penjelasan dan sedikit sensitif terhadap keperluan dan perspektif anak
	Rendah	Pemisif Sedikit peraturan dan tuntutan, memberi kebebasan kepada anak	Abai Sedikit peraturan dan tuntutan, ibu bapa tidak terlibat dan tidak sensitif terhadap keperluan anak mereka

Rajah 2.3. Dimensi Dan Gaya Keibubapaan

Sumber : Maccoby dan Martin (1983)

2.4.1 Gaya keibubapaan otoritatif

Mengikut Baumrind (1991), ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan otoritatif merupakan ibu bapa yang tinggi responsif dan juga tinggi mendesak. Mereka adalah bersifat mesra tetapi tegas, menggalakkan anak berdikari dengan menetapkan batasan dan kawalan terhadap aktiviti anak. Contohnya, ibu bapa otoritatif tidak mengatakan “kerana saya katakan.”

Gaya keibubapaan otoritatif adalah berorientasikan perkembangan psikologi anak. Mengikut Chao (2000; 2001), ibu bapa ini lebih menekankan pembentukan persekitaran yang dapat memperkukuhkan pembelajaran anak, yang melibatkan penerokaan dan kreativiti. Ibu bapa otoritatif melibatkan diri dalam perbincangan bersama anak walaupun tanggungjawab maktumad ada pada ibu bapa (Kopko, 2009).

Ibu bapa otoritatif mampu berkomunikasi baik dengan anak, menjalin hubungan *reciprocal* dengan anak mereka dengan menyokong, memberi galakkan supaya anak berusaha dalam bidang akademik dan menjelaskan kepentingan pendidikan untuk menjadi seorang dewasa yang berjaya dalam hidup nanti (Elham et al., 2012; Hines & Holcomb-McCoy, 2013). Selain itu, ibu bapa otoritatif juga berupaya dalam membina kecemerlangan sahsiah anak mereka (Nik Hairi Omar et al., 2012); dan menekankan interaksi positif dengan anak seperti penghargaan sendiri (Mohd Sharani & Zainal, 2005).

Ciri-ciri ibu bapa otoritatif ini telah menghasilkan banyak kesan positif ke atas perkembangan anak. Ibu bapa otoritatif membentuk anak yang mempunyai kecekapan sosial, pembangunan psikososial dan akademik serta motivasi yang tinggi. Ini mengurangkan masalah tingkah laku anak. Anak yang mempunyai kecekapan sosial biasanya mempunyai kecekapan dalam perhubungan sosialnya. Anak mampu berdikari, peramah dan mudah mesra. Dengan ini, kehidupan anak sentiasa bahagia dan gembira sebab mereka mempunyai kestabilan emosi dan keyakinan diri yang tinggi serta mempunyai kecenderungan dan berinisiatif untuk melakukan sesuatu (Kopko, 2007).

2.4.2 Gaya keibubapaan otoritarian

Mengikut Baumrind (1971), ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan jenis otoritarian mempunyai tahap responsif yang rendah tetapi tahap mendesak yang tinggi. Ini bermaksud ibu bapa hanya memaparkan sedikit kemesraan dan sentiasa mengawal tingkah laku anak. Ibu bapa otoritarian mempunyai harapan dan

ekspektasi yang tinggi terhadap anak. Ibu bapa ini mempraktikkan pendekatan kawalan, hukuman dan peraturan yang ketat serta tidak membenarkan anak-anak mempersoalkannya. Ibu bapa ini kurang berkomunikasi dengan anak dan mereka juga tidak membenarkan anak-anak memberikan pendapat. Contohnya, ibu bapa menggunakan frasa seperti “kamu akan melakukan ini kerana saya katakan” dan “kerana saya adalah ibu bapa dan kamu bukan” (Kopko, 2007).

Ibu bapa otoritarian percaya bahawa mereka mempunyai kawalan mutlak ke atas kehidupan anak dan anak harus menyerah diri sepenuhnya kepada kehendak ibu bapa (Hines & Holcomb-McCoy, 2013) tanpa menyoal. Anak merasakan diri mereka tidak ada kebebasan dan sentiasa terkongkong kerana peraturan yang agak rigid. Kesan gaya keibubapaan otoritarian menghasilkan anak yang pasif, mempunyai konsep sendiri yang rendah, lemah berkomunikasi, tidak kreatif, tidak gembira, tidak peramah dan sentiasa “*moody*” (Hines & Holcomb-McCoy, 2013).

2.4.3 Gaya keibubapaan pemisif

Baumrind (1971) seterusnya menerangkan jenis gaya keibubapaan pemisif. Ibu bapa pemisif mempunyai tahap mendesak yang rendah tetapi tahap responsif yang tinggi. Ibu bapa ini adalah sangat mesra dan tidak mengamalkan kawalan langsung ke atas anak. Ibu bapa jenis ini hanya menetapkan sedikit peraturan dan had tertentu untuk anak mereka dan bersikap terlalu lembut, mengikut permintaan anak dan melayan anak seperti orang dewasa yang mampu menentukan haluan sendiri.

Selain itu, ibu bapa juga terlalu bersikap pemurah dan tidak menolak permintaan anak atau mengecewakan anak. Contohnya, ibu bapa permisif menggunakan frasa seperti “kamu boleh kekal hingga lewat malam jika kamu mahu” dan “ kamu tidak perlu melakukan apa-apa kerja jika kamu tidak mahu”. Mereka percaya bahawa cara menunjukkan kasih sayang kepada anak adalah dengan memberi apa yang dihendaki oleh anak.

Ibu bapa permisif ini tidak melibatkan diri secara aktif dalam aktiviti anak-anak mereka (Kopko, 2007) dan tidak memberi perhatian terhadap keputusan peperiksaan anak. Mereka tidak peduli tentang kerja rumah seharian anak, tidak membantu kerja rumah anak dan tidak juga menghadiri aktiviti-aktiviti persekolahan anak. Ibu bapa jenis ini membenarkan anak-anak mereka mempunyai tingkah laku dan boleh bertindak dengan bebas (Elham et al., 2012).

Sikap ibu bapa sedemikian sering menyebabkan anak tidak mempunyai peraturan yang jelas dan harapan untuk memperoleh pencapaian yang tinggi dan seterusnya mungkin mengakibatkan pencapaian akademik yang rendah. Amalan ibu bapa permisif juga mengakibatkan anak tidak mampu membuat keputusan yang penting tanpa mendapat pandangan daripada ibu bapa.

2.4.4 Gaya keibubapaan abai

Baumrind menjelaskan bahawa gaya keibubapaan abai mempunyai tahap responsif dan tahap mendesak yang rendah (Baumrind, 1971). Ibu bapa ini tidak mesra dan tidak mengawal anak. Mereka kurang berinteraksi dengan anak, tidak terlibat dalam

hal-hal yang berkaitan dengan anak, tidak mempedulikan keperluan anak sehingga anak terabai. Contohnya mereka tidak peduli di mana anak berada, apa pengalaman anak di sekolah atau siapa rakan sebaya anak. Ibu bapa jenis ini menggunakan frasa “saya tidak peduli di mana kamu pergi atau kenapa saya perlu tahu apa yang kamu lakukan”. Ibu bapa jenis ini jarang mempertimbangkan pendapat anak dalam membuat keputusan dan biasanya tidak mahu diganggu oleh anak (Kopko, 2007).

Tipologi ini dipilih dalam kajian ini kerana hasil kajian-kajian lepas yang dijalankan di United States dan China mendapat bahawa tipologi ini dapat diaplikasi mengikut silang budaya (Sorkhabi, 2005). Maka, pengkaji berhasrat hasil kajian ini dapat menerangkan amalan jenis gaya keibubapaan oleh masyarakat Malaysia.

2.5 Model Penglibatan Ibu Bapa

Kajian ini juga melibatkan dua model penglibatan ibu bapa iaitu model yang dikemukakan oleh Joyce Epstein (1992, 1994, 1997) dan Hoover-Dempsey dan Sandler (1995, 1997, 2005). Penglibatan ibu bapa dalam pendidikan didefinisikan sebagai interaksi ibu bapa dengan sekolah dan anak untuk mencapai kejayaan akademik (Hill et al., 2004).

2.5.1 Model penglibatan ibu bapa Joyce Epstein

Mengikut model penglibatan ibu bapa dalam pendidikan anak yang dikemukakan oleh Joyce Epstein (1992, 1994, 1997), terdapat enam jenis penglibatan ibu bapa iaitu kemahiran keibubapaan, komunikasi, kesukarelaan, pembelajaran di rumah, membuat keputusan dan kerjasama dengan masyarakat.

Kemahiran keibubapaan, dapat melatih ibu bapa memahami perkembangan anak, memperkukuhkan kemahiran ibu bapa dan menyediakan suasana rumah yang boleh membantu pembelajaran anak. Jenis penglibatan ini juga membantu pihak sekolah memahami budaya dan matlamat ibu bapa terhadap anak mereka (Esptein et al., 2002).

Jenis penglibatan ibu bapa yang berbentuk komunikasi dengan sekolah pula, ini membolehkan ibu bapa terlibat dalam program sekolah dan kemajuan pelajaran anak. Aktiviti yang boleh diadakan adalah seperti persidangan guru, ibu bapa dan pelajar termasuk pengetua dalam penetapan syarat kelulusan dan perancangan sekolah serta kerjaya (Esptein et al., 2002).

Jenis penglibatan secara sukarelaan pula merangkumi latihan dan jadual sukarelawan yang menyokong aktiviti pelajar dan program sekolah. Aktiviti ini termasuklah penjadualan masa untuk ibu bapa supaya dapat berbincang dengan anak tentang kerjaya dan bakat mereka. Hal ini sekaligus memberi latihan kepada ibu bapa dan sukarelawan lain menjadi mentor dan jurulatih kepada anak. Aktiviti ini juga dapat mengenal pasti ibu bapa yang sudi berkhidmat sebagai wakil kejiwaan dan jurubahasa (Esptein et al., 2002).

Penglibatan ibu bapa yang seterusnya ialah dalam aktiviti pembelajaran dalam rumah. Aktiviti ini termasuklah hal yang berkaitan dengan kerja rumah pelajar, penetapan sasaran dan aktiviti akademik yang berkaitan. Penglibatan ini juga meliputi

penetapan matlamat dan garis panduan kepada pelajar. Tindakan ini dapat memberi sokongan kepada anak-anak yang memerlukan bantuan supaya dapat lulus dalam peperiksaan (Esptein et al., 2002).

Penglibatan ibu bapa dalam aktiviti membuat keputusan pula termasuklah pendapat ibu bapa dalam membuat pernyataan misi dan mereka bentuk, mengkaji dan memperbaiki polisi sekolah yang mempengaruhi pelajar dan ibu bapa. Contohnya, peranan wakil ibu bapa dalam pasukan pentadbiran sekolah, wakil persatuan ibu bapa yang aktif dan wakil pelajar dalam jawatankuasa kemajuan sekolah (Esptein et al., 2002).

Akhir sekali ialah kerjasama dengan masyarakat. Kerjasama ini termasuklah penglibatan ibu bapa dalam menyelaras sumber perniagaan, budaya, sivik dan pertubuhan keagamaan, kumpulan warga emas, kolej dan universiti, agensi kerajaan dan persatuan-persatuan lain. Aktiviti ini bertujuan untuk memperkukuh program-program sekolah, amalan keluarga dan pembelajaran pelajar serta pembangunan sekolah (Esptein et al., 2002).

2.5.2 Model penglibatan ibu bapa Hoover-Dempsey dan Sandler

Mengikut model penglibatan ibu bapa yang dikemukakan oleh Hoover-Dempsey dan Sandler (1995, 1997, 2005) dalam Jadual 2.1, terdapat empat tahap penglibatan ibu bapa dalam pencapaian akademik anak. Mengikut beliau, pada tahap 1, ibu bapa adalah sebagai pakar motivasi peribadi anak dan ibu bapa juga menunaikan tanggungjawab untuk melibatkan diri dalam pendidikan anak. Contohnya, peranan

dan efikasi ibu bapa dalam membantu anak untuk berjaya dalam pelajaran. Begitu juga ibu bapa yang menerima jemputan daripada pihak sekolah dan anaknya untuk melibatkan diri dalam pembelajaran anak. Namun begitu, penglibatan ibu bapa dipengaruhi oleh faktor pengetahuan dan kemahiran keibubapaan, masa dan tenaga serta budaya ibu bapa itu.

Di tahap 1.5 pula, jenis penglibatan ibu bapa bergantung kepada nilai, matlamat, jangkaan, aspirasi, penglibatan di rumah, komunikasi ibu bapa, guru, dan sekolah serta penglibatan dalam sekolah. Di tahap 2 pula, terdapat mekanisme pembelajaran yang ditekankan oleh ibu bapa semasa aktiviti penglibatan iaitu galakan, pemodelan, pengukuhan, dan pengajaran. Persepsi pelajar terhadap mekanisme penglibatan ibu bapa pula berlaku dalam tahap 3 dan ini juga melibatkan penggalakan, pemodelan, pengukuhan dan pengajaran. Akhir sekali, tahap 4 melibatkan motivasi dan strategi yang digunakan oleh ibu bapa. Kesemua penglibatan di setiap tahap dipengaruhi oleh kualiti motivasi ibu bapa agar penglibatan mereka menghasilkan pelajar yang mempunyai ciri-ciri pembelajaran seperti efikasi sendiri akademik yang tinggi, motivasi dalaman untuk belajar, pengetahuan dan penggunaan strategi pengurusan sendiri dan efikasi sendiri sosial dengan guru yang baik. Kesimpulannya, model ini menjelaskan bahawa penglibatan ibu bapa perlu melalui empat tahap yang berterusan untuk memperoleh pencapaian anak yang cemerlang dalam pelajaran iaitu pada tahap lima yang merupakan tahap yang paling atas dalam model ini.

Jadual 2.1

Model Proses Penglibatan Ibu Bapa oleh Hoover-Dempsey dan Sandler (1995, 1997, 2005, dalam Walker, Hoover-Dempsey, Ice & Whitaker, 2009)

Tahap 5							
Pencapaian pelajar							
Tahap 4							
Ciri-ciri pembelajaran pelajar yang membantu pencapaian							
Efikasi sendiri akademik	Motivasi dalaman untuk belajar	Pengetahuan dan penggunaan strategi pengurusan sendiri	Efikasi sendiri sosial berkaitan dengan guru				
Tahap 3							
Persepsi pelajar terhadap mekanisme pembelajaran yang dikenalpasti oleh ibu bapa: contoh:							
Galakan	Pemodelan	Pengukuhan	Pengajaran				
Tahap 2							
Mekanisma pembelajaran yang dikenalpasti oleh ibu bapa semasa penglibatan aktiviti							
Galakan	Pemodelan	Pengukuhan	Pengajaran				
Tahap 1.5							
Jenis-jenis penglibatan ibu bapa							
nilai, matlamat, jangkaan, aspirasi	penglibatan di rumah	komunikasi ibu-bapa- guru dan sekolah	penglibatan di sekolah				
Tahap 1							
Motivator peribadi	persepsi ibu bapa terhadap jemputan penglibatan	faktor kehidupan					
peranan ibu bapa untuk penglibatan	Efikasi ibu bapa untuk membantu anak berjaya	Jemputan biasa sekolah	Jemputan Khas guru	Jemputan Khas anak	Pengetahuan dan kemahiran keibubapaan	masa dan tenaga ibu bapa	budaya

Oleh yang demikian, berdasarkan dua model penglibatan ibu bapa di atas jelas menunjukkan dapat disimpulkan bahawa ibu bapa sememangnya memainkan peranan yang sangat penting dalam mempengaruhi pendidikan anak. Semakin aktif penglibatan ibu bapa daripada segi kemahiran keibubapaan, komunikasi, sukarelawan, pembelajaran dalam rumah, membuat keputusan dan kerjasama dengan masyarakat serta penglibatan sepanjang pelajaran anak dapat memastikan pencapaian akademik anak yang cemerlang.

Jadi, pembolehubah penglibatan ibu bapa dalam kajian ini adalah berdasarkan Model Joyce Epstein iaitu penglibatan ibu bapa dalam pembelajaran di rumah. Pengkaji ingin melihat sejauhmanakah minat ibu bapa terhadap kerja rumah pelajar dan hubungan komunikasi ibu bapa dengan anak yang dapat mempengaruhi pencapaian akademik pelajar? Berdasarkan kajian-kajian lepas, kedua-dua elemen ini telah menunjukkan hubungan yang positif terhadap pencapaian akademik pelajar. Hubungan komunikasi ibu bapa yang baik dengan anak ada kaitan dengan pencapaian akademik anak (Shute et al., 2011; Paulson, 1994; Wei Su, 2012; Zulkifli Abd. Hamid, Jamilah Othman, Aminah Ahmad & Ismi Arif Ismail, 2011; Jeynes, 2003; 2011; Hill & Tyson, 2009; Fan, 2001). Ibu bapa yang berkomunikasi dengan anak mengenai perkara-perkara seperti perbincangan mengenai hal persekolahan, ekspektasi atau harapan dan jangkaan ibu bapa terhadap pencapaian anak dalam peperiksaan, nilai pencapaian, melanjutkan pelajaran ke peringkat yang lebih tinggi, kerjaya masa depan, dan kepentingan pendidikan untuk masa depan anak dapat membantu anak untuk memperoleh pencapaian akademik yang lebih baik. Begitu juga dengan minat ibu bapa terhadap kerja rumah anak juga didapati mempunyai

hubungan positif dengan pencapaian akademik (Desforges & Abauchaar, 2003; Eren & Henderson, 2008; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Zahyah et al, 2002, Hill & Tyson, 2009; Paulson, 1994; Deslandes & Bertrand, 2005; Jeynes, 2003, 2011; Shute et al, 2011; Wei Su, 2012).

Namun begitu, model ini masih kurang memperjelaskan secara terperinci bagaimana hubungan komunikasi ibu bapa dengan anak dan minat ibu bapa terhadap kerja rumah dengan pencapaian akademik pelajar. Model ini lebih fokus kepada penerangan hubungan komunikasi ibu bapa dengan pihak sekolah dan bukannya dengan anaknya. Jadi, hasil dapatan kajian ini mampu memberi penambahan ilmu terhadap perkembangan model ini.

2.6 Model Kecerdasan emosi

Kajian ini seterusnya juga berlandaskan model kecerdasan emosi yang dikemukakan oleh Goleman (1995). Mengikut Goleman (1995), emosi bermaksud teretus akibat pemikiran, psikologikal dan biologikal. Maka terdapat pelbagai jenis perasaan atau emosi yang boleh dialami oleh seseorang individu. Perasaan atau emosi ini kadangkala bergabung atau bercampur-aduk sehingga menimbulkan pelbagai perasaan atau emosi.

Mengikut Habibah Elias (1997), kecerdasan bermaksud kebolehan menaakul dengan baik dan logik, kebolehan menyelesaikan masalah, kebolehan bertutur dengan lancar, kebolehan membaca dengan meluas, kefahaman, kebolehan menulis dengan baik,

ingatan yang baik dan pengetahuan yang luas. Mengikut Gardner (1996) pula kecerdasan adalah kemampuan menyelesaikan masalah dalam sesuatu keadaan.

Sebenarnya kajian mengenai kecerdasan emosi telah bermula sejak dahulu lagi. Tokoh yang bertanggungjawab memperkenalkan konsep kecerdasan emosi ialah Thorndike (1920). Beliau telah mencadangkan supaya kebolehan untuk memahami orang lain dan bertindak dengan bijak dalam hubungan antara manusia perlu dititikberatkan dalam pendidikan. Mengikut beliau, kecerdasan emosi menggambarkan kebolehan seseorang untuk memahami dan mengurus orang lain serta bertindak secara waras apabila berinteraksi dengan mereka.

Mayer dan Salovey (1990) pula menyatakan bahawa kecerdasan emosi ialah keupayaan seseorang untuk menilai dan menyatakan emosi diri sendiri dan juga emosi orang lain. Mayer dan Salovey (1997) mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai kebolehan seseorang membuat persepsi dan cara penyampaian emosi yang tepat, menggunakan emosi untuk membantu proses pemikiran, memahami emosi dan mengurus emosi dalam diri sendiri dan diri orang lain. Manakala Bar-On (1997), menyifatkan kecerdasan emosi sebagai susunan keupayaan, kompetensi dan kemahiran dan bukan kognitif yang mempengaruhi keupayaan seseorang dalam mengikuti permintaan dan tekanan persekitaran. Goleman (1995) pula menambah kecerdasan emosi dengan bermaksud kawalan emosi sendiri dan ketekunan serta keupayaan memotivasikan diri seseorang. Ong et al., (2013) pula mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai kemahiran mendiskriminasikan dan mengawal antara

emosi diri dan orang lain serta mengoptimalkan kebbaikannya menjadi garis panduan pemikiran dan perlakuan seseorang itu.

Pada tahun 1983, Howard Gardner memperkenalkan Teori Kepelbagaian Kecerdasan (*Multiple Intelligence*) yang membuka luas kepada pendekatan teori kecerdasan emosi. Mengikut Gardner (1996), kepelbagaian kecerdasan merujuk kepada beberapa kecerdasan yang saling berkait dalam diri seseorang individu. Teori kepelbagaian kecerdasan telah dikemukakan oleh beliau dalam bukunya iaitu *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. Teori ini menyanggah teori kecerdasan tradisional yang hanya berasaskan kepada kecerdasan logik-matematik dan verbal-linguistik. Teori Kecerdasan Pelbagai ini membincangkan kecerdasan sebagai suatu konsep bahawa semua manusia adalah makhluk yang cerdas. Menurut Gardner dalam Goleman (1995), terdapat spektrum kecerdasan yang lebih luas bagi meraih kejayaan dalam kehidupan dan tidak hanya bergantung kepada kecerdasan yang monolitik. Dalam buku *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, Gardner menyatakan manusia mempunyai tujuh jenis kecerdasan yang kemudiannya ditambah satu menjadi lapan iaitu kecerdasan naturalis (Gardner 1993; 1999).

Teori Kecerdasan Pelbagai (TKP) merupakan satu teori yang penting kerana teori ini mempunyai hubungkait yang rapat dengan bidang pendidikan. Hal ini adalah kerana teori ini diakui bahawa setiap anak memiliki pelbagai kecerdasan dan cara berfikir, bertindak dan belajar secara berlainan berbanding dengan anak yang lain (Pusat Perkembangan Kurikulum, 2001). TKP mempunyai lapan kecerdasan yang

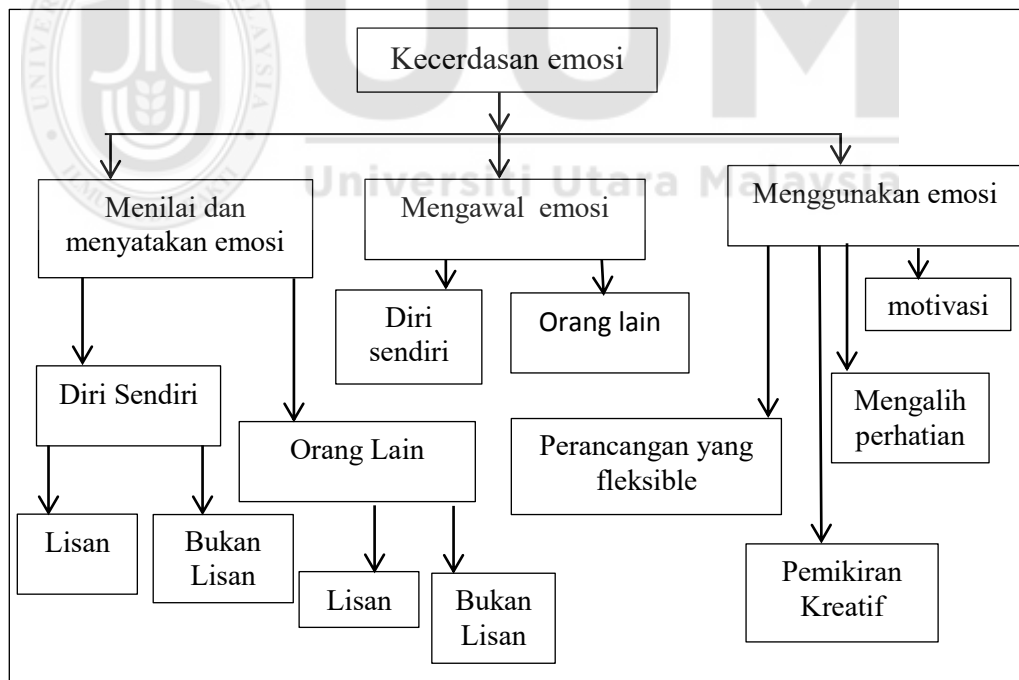
merangkumi aspek-aspek seperti verbal-linguistik, logik-Matematik, visual-ruang, kinestetik, muzik, interpersonal, intrapersonal dan naturalis.

Terdapat tiga model tentang Kecerdasan Emosi :

- i. Model Keupayaan Kecerdasan Emosi (Salovey & Mayer, 1990, 1997)
- ii. Model Inventori Kompetensi Kecerdasan Emosi (Reuven Bar-On, 1997) dan
- iii. model campuran kecerdasan emosi (Goleman, 1995, 1998)

2.6.1 Model keupayaan kecerdasan emosi

Mayer dan Salovey (1990) mengenal pasti tiga domain asas kecerdasan emosi (Rajah 2.4)



Rajah 2.4. Model Kecerdasan Emosi
 Sumber : Salovey, P. & Mayer, D. M (1990). Emotional Intelligence, Imagination, Cognitive and Personality.

Mengikut mereka, keupayaan menilai emosi diri sendiri penting kerana dengan keupayaan menilai ini membolehkan seseorang itu menentukan tindakan atau cara yang sesuai untuk menyatakan emosinya kepada orang lain. Seseorang boleh menyatakan emosinya sama ada secara lisan atau bukan lisan. Mayer dan Salovey keupayaan ini penting kerana sebagai individu yang hidup dalam sesebuah masyarakat, seseorang itu perlu menjalin hubungan dengan ahli masyarakat yang lain. Penilaian emosi boleh juga dilakukan melalui pentafsiran ekspresi muka.

Bagi menilai emosi orang lain, Salovey dan Mayer (1990) berpendapat bahawa seseorang itu perlu berupaya membuat interpretasi melalui ekspresi muka tersebut. Ekspresi mukanya memberi pernyataan emosi yang sedang dialaminya. Maka keupayaan menilai dan menyatakan emosi adalah penting kerana dengan mengetahui emosi yang sedang dialami oleh orang lain ini boleh mendorong perasaan empati iaitu memahami melalui isyarat akan perkara yang diperlukan oleh orang tersebut.

Selain itu, Salovey dan Mayer (1990) juga menjelaskan bahawa keupayaan mengawal emosi membolehkan seseorang bertindak bijak ketika berhadapan dengan pelbagai situasi. Kita dapat menyalurkan emosi sama ada secara positif atau negatif ke arah yang bermanfaat. Kita juga boleh mengalih emosi negatif ke arah emosi positif dan ini dapat meningkatkan kualiti hidup kita; mengelakkan diri daripada kemurungan, kecemasan dan tekanan ketika menjalani kehidupan seharian dan memilih jalan yang selamat. Jika gagal mengawal emosi dan bertindak mengikut perasaan sama ada dalam situasi gembira atau sedih maka akhirnya memudaratkan diri sendiri dan orang lain.

Bagi Mayer dan Salovey (1990), seseorang akan menggunakan emosi untuk membuat perancangan, pemikiran kreatif, mengalih perhatian dan motivasi. Motivasi pula akan menjadikan seseorang itu cenderung untuk mengatasi segala rintangan semasa melaksanakan tugas ke arah hasil yang lebih cemerlang. Hakikatnya, sesuatu perancangan yang menjana atau mempertimbangkan aspek emosi akan lebih kreatif dan berhemah.

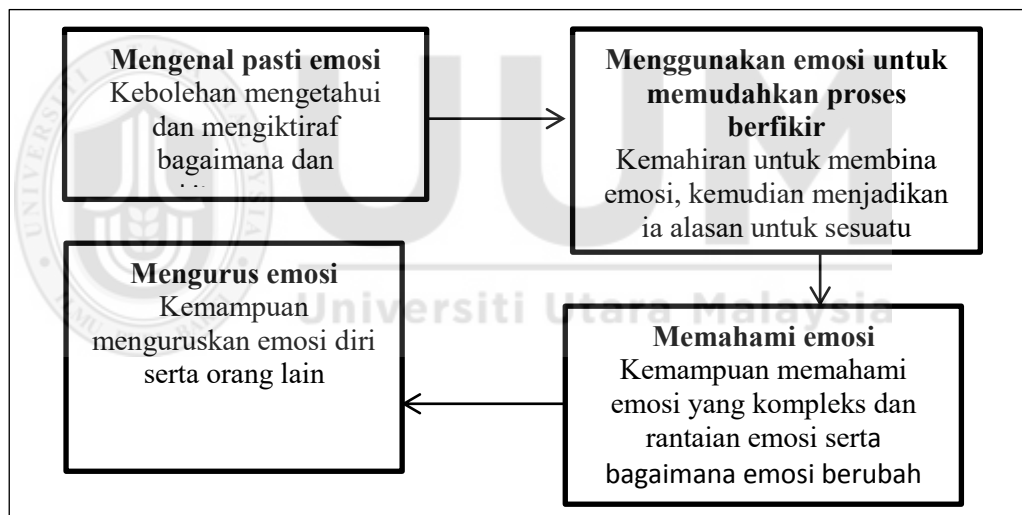
Pada tahun 1997, Mayer dan Salovey memperkembangkan satu lagi model kecerdasan emosi. Model ini dinamakan Model Empat Cabang (*Four Branch Model*) yang menerangkan konsep KE. Dalam model ini, KE dipecahkan kepada empat peringkat proses yang merangkumi pembentukan emosi sehingga bagaimana menguruskan emosi. Keempat-empat peringkat ini ialah mengenal pasti emosi, menggunakan emosi, memahami emosi dan mengurus emosi.

Peringkat pertama iaitu proses mengenal pasti emosi. Seseorang itu memikirkan emosinya seperti sedih, gembira atau takut. Seterusnya turut memikirkan berkemungkinan emosi orang lain jika terjadi perkara yang merangsang emosi untuk menanganinya.

Peringkat yang kedua pula seseorang itu menggunakan emosi sebagai alasan dan sebab serta mula memfokuskan pemikirannya terhadap situasi dirinya seperti perhatian, tumpuan atau pun motivasinya. Kemudian mengaitkan kesesuaian emosinya dengan situasi yang dialaminya.

Peringkat ketiga ialah peringkat memahami emosi. Seseorang mula memikirkan mengapa emosi ini timbul. Maka, perasaan empati timbul dan cuba bersimulasi dengan meletakkan dirinya dalam diri orang lain bagi memahami emosi mereka. Orang ini berkemampuan memahami emosi yang kompleks dan rangkaian emosi serta bagaimana emosi berubah di setiap peringkat.

Peringkat yang akhir ialah kemampuan seseorang mengurus emosinya. Orang itu mampu mengawal diri dan mengurus diri supaya keputusan dan tindakan yang dibuat sesuai dengan emosi serta logik bagi mendapatkan hasil. Model ini dapat dilihat dalam Rajah 2.5.



Rajah 2.5. Model Empat Cabang Kecerdasan Emosi oleh Mayer dan Salovey 1997

2.6.2 Model inventori kompetensi kecerdasan emosi

Pada tahun 1985, Reuven Bar-On telah mencipta istilah kecerdasan emosi (*Emotional Quotient.*) bagi menggambarkan cara untuk menilai kecerdasan secara umum. Beliau menerangkan bahawa kecerdasan emosi menggambarkan kebolehan untuk berhubung dengan jayanya dengan orang lain atau dengan perasaan diri

sendiri. Bar-On mengkategorikan kecerdasan emosi kepada lima dimensi iaitu interpersonal, intrapersonal, penyesuaian, pengurusan tekanan dan „mood“ (keadaan fikiran atau hati) (Jadual 2.2).

Jadual 2.2

Model kecerdasan emosi Bar-On (1997)

Kemahiran utama	Kemahiran khusus
Intrapersonal	Perhatian terhadap diri Kesedaran sendiri emosi Assertif/ketegasan diri Penyempurnaan sendiri Berdikari
Interpersonal	Hubungan interpersonal Tanggungjawab sosial Empati
Penyesuaian	Penyelesaian masalah Pengujian realiti Kebolehubahan
Pengurusan tekanan	Toleransi terhadap tekanan Pengawalan impuls
Keadaan emosi	Kegembiraan Optimisme

Sumber : Diubahsuai daripada Mayer et al., (2001, m.s. 322)

Definisi kelima-lima dimensi ini adalah seperti berikut:

- i. Dimensi intrapersonal menekankan aspek dalaman seseorang dan dapat mengenali perasaannya. Jika seseorang itu telah berjaya dalam aspek ini bermakna dia boleh meluahkan perasaannya. Dia hidup dan bekerja tanpa bergantung kepada orang lain dan merasakan dirinya mempunyai kekuatan dan mempunyai keyakinan apabila memberikan pendapatnya.

- ii. Dimensi interpersonal pula berkaitan dengan kebolehan seseorang itu untuk dipertanggungjawabkan. Individu ini memahami dan boleh berinteraksi dengan orang lain dalam pelbagai situasi. Dalam sebuah pasukan seseorang dikatakan sebagai individu atau kumpulan yang boleh dipercayai dan berfungsi.
- iii. Dimensi kebolehan mengadaptasi atau kebolehan mengubahsuai diri pula ialah kebolehan seseorang untuk mengadaptasi walaupun dalam situasi yang rumit. Beliau dapat mengatasi masalah yang berkaitan dengan isu keluarga serta konflik antara kumpulan dengan menggunakan cara penyelesaian yang berkesan.
- iv. Dimensi pengurusan tekanan yang berjaya dapat dilihat hasilnya di setiap individu yang melalui tindakan yang biasa dan kebiasaannya individu ini bersifat tenang, jarang bertindak secara impulsif dan boleh mengendalikan tekanan.
- v. Dimensi „*mood*“ yang melibatkan pandangan tentang kehidupan sama ada seseorang itu mempunyai keupayaan untuk merasa keseronokan atau tidak terhadap kehidupan.

Bar-On (2000) juga telah memberikan definisi pada 15 subdomain kecerdasan emosi seperti berikut:

- (i) penjagaan diri iaitu kebolehan untuk sedar, faham, menerima dan menghormati diri;
- (ii) kesedaran emosi ialah kebolehan mengenal pasti dan memahami emosi sendiri;

- (iii) asertif pula ialah kebolehan menyatakan perasaan, kepercayaan, pemikiran dan mempertahankan hak diri secara aman;
- (iv) berdikari ialah kebolehan melakukan sesuatu tanpa diperintah dan boleh mengawal pemikiran dan tindakan tanpa dipengaruhi oleh emosi;
- (v) peningkatan diri ialah kebolehan mengetahui potensi diri sendiri dan melakukan sesuatu yang disukai;
- (vi) empati ialah kebolehan menyedari, memahami dan menghargai perasaan orang lain;
- (vii) tanggungjawab sosial pula ialah kebolehan menonjolkan diri sebagai seorang yang kooperatif dan mampu memberi sumbangan kepada kumpulan;
- (viii) hubungan interpersonal ialah kebolehan membina dan menjaga hubungan mesra berdasarkan keintiman dan memberi serta menerima kasih sayang;
- (ix) toleransi stres ialah kebolehan menghadapi situasi gawat dan intensiti emosi yang tinggi tanpa terjejas;
- (x) pengawalan dorongan seperti kebolehan mengawal dan menunda dorongan atau perasaan ingin bertindak serta mengawal emosi;
- (xi) ujian realiti bermaksud kebolehan menilai apa yang dirasakan dengan apa yang sebenarnya berlaku;
- (xii) fleksibiliti pula ialah kebolehan menyesuaikan perasaan, pemikiran dan tingkah laku mengikut situasi;

2.6.3 Model campuran kecerdasan emosi

Model ini dikemukakan oleh Daniel Goleman (1998). Beliau mengkategorikan kecerdasan emosi kepada lima dimensi utama iaitu kesedaran sendiri, regulasi sendiri, motivasi sendiri, empati dan kemahiran sosial dan subdimensinya seperti Jadual 2.3.

2.6.3.1 Kesedaran Kendiri

Kesedaran sendiri adalah keupayaan menyedari dan mengetahui perasaan sendiri dalam sesuatu keadaan serta dapat memilih keutamaan semasa mengambil tindakan atau membuat keputusan. Individu ini boleh membuat penilaian yang tepat terhadap keupayaan diri serta berkeyakinan tinggi (Goleman, 1998). Kesedaran sendiri mempunyai empat subdimensi iaitu kesedaran emosi, penilaian sendiri yang tepat, keyakinan diri dan niat.

2.6.3.1.1 Kesedaran emosi

Kesedaran emosi merupakan kebolehan mengenal pasti emosi yang wujud dalam dirinya dan kesannya terhadap prestasi diri (Goleman, 1998). Kesedaran emosi yang tinggi dapat merasakan perasaan dalam dirinya seperti sedih, kecewa, marah dan sebagainya; dan dapat menghubungkan perasaan itu dengan apa yang difikir, dilakukan dan diungkapkan. Individu tersebut juga sedar dan dapat mengagak kesan yang akan timbul akibat daripada luahan perasaan diri orang lain. Beliau juga menyedari nilai serta matlamat diri yang perlu dijadikan panduan dalam menilai emosinya.

Jadual 2.3

Dimensi dan Subdimensi Kecerdasan Emosi Goleman (1998)

Bil	Dimensi	Subdimensi
1	Kesedaran sendiri (<i>Self-awareness</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kesedaran emosi (<i>emotional awareness</i>) 2. Penilaian sendiri yang tepat (<i>accurate self-assessment</i>) 3. Keyakinan diri (<i>self-Confidence</i>) 4. Niat (<i>motive</i>)
2	Regulasi sendiri (<i>self-regulations</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kawalan sendiri (<i>self-control</i>) 2. Kebolehpercayaan (<i>trustworthiness</i>) 3. Bertanggungjawab (<i>conscientiousness</i>) 4. Kebolehadaptasian (<i>adaptability</i>) 5. Inovasi (<i>innovation</i>)
3	Motivasi sendiri (<i>self-motivation</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dorongan pencapaian (<i>achievement drive</i>) 2. Komitmen (<i>commitment</i>) 3. Inisiatif (<i>initiative</i>) 4. Optimis (<i>optimism</i>) 5. Minat (<i>interest</i>)
4	Empati (<i>Empathy</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Memahami orang lain (<i>understanding others</i>) 2. Membina potensi orang lain (developing others) 3. Orientasi perkhidmatan (<i>service orientation</i>) 4. Mencungkil kepelbagaian (<i>leveraging diversity</i>) 5. Kesedaran politik (<i>political awareness</i>)
5	Kemahiran sosial (<i>Social skills</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pengaruh (<i>influence</i>) 2. Komunikasi (<i>communication</i>) 3. Pengurusan konflik (<i>conflict management</i>) 4. Kepemimpinan (<i>leadership</i>) 5. pemangkin perubahan (<i>change catalyst</i>) 6. Pembina hubungan (<i>building bonds</i>) 7. Kolaborasi dan kerjasama (<i>collaborating and cooperation</i>) 8. Keupayaan berpasukan (<i>team capabilities</i>)

2.6.3.1.2 Penilaian sendiri yang tepat

Kecekapan penilaian sendiri yang tepat bermakna kebolehan mengetahui kekuatan dan kelemahan diri (Goleman, 1998). Kecekapan ini diperoleh melalui amalan refleksi sendiri secara jujur yang mampu menghargai kelebihan dan kekurangan orang lain (Goleman, 1998). Kesedaran ini membantu untuk memperbaiki kelemahan diri sendiri dengan bersikap lebih terbuka apabila menerima pandangan dan kritikan daripada sesiapa sahaja. Keterbukaan dalam menerima maklum balas secara terus terang dan kesedaran melihat sesuatu idea atau pandangan daripada perspektif yang baru boleh menjadikan individu itu seorang yang optimistik. Proses ini dianggap sebagai pembelajaran sepanjang hayat yang dilakukan untuk mengembangkan potensi sendiri seseorang.

2.6.3.1.3. Keyakinan diri

Keyakinan diri merujuk keupayaan seseorang untuk menghargai diri sendiri dan percaya akan kebolehan diri dalam melakukan sesuatu tugas (Goleman, 1998). Keyakinan diri meningkatkan kepercayaan dan aspirasi untuk merancang langkah-langkah kejayaan apabila melaksanakan sesuatu tugas. Seseorang itu mempunyai nilai diri yang tinggi dan sentiasa berpegang kepada prinsip hidupnya tanpa mudah terpengaruh dengan gaya hidup orang lain. Beliau tidak mengharapkan bantuan orang lain jika dia mampu melaksanakan tugas yang diamanahkan. Individu ini juga mampu mempamerkan penegasan sendiri dan kehadirannya dalam sesuatu situasi. Seseorang yang mempunyai keyakinan sendiri yang tinggi kelihatan mengalirkan karisma dan merangsang semangat keyakinan dalam kalangan orang yang berada di sekelilingnya (Goleman, 1998). Individu tersebut juga tegas dan berani

mengeluarkan idea atau pendapat walaupun kemungkinan idea itu tidak digemari oleh orang lain. Keyakinan dalaman yang mantap ini membolehkan individu ini membuktikan tindakan dan keputusan yang diambil serta tidak terganggu dengan sebarang penolakan atau situasi yang tertekan.

2.6.3.1.4 Niat

Niat menggambarkan gerak hati seseorang untuk melakukan sesuatu tugas (Goleman, 1998). Niat yang baik tercetus daripada celik akal dan dibina sebelum sesuatu tugas dimulakan. Individu yang mempunyai niat yang baik akan menjadi lebih terarah dan telus dalam menjalankan tugas kerana beliau tidak meletakkan ganjaran material sebagai hadiah kepada kesempurnaan sesuatu tugas yang dilakukan. Niat yang baik ini dapat meningkatkan komitmen terhadap kerja, keikhlasan, serta ketekunan yang mendalam serta berterusan walaupun ketika terpaksa menjalankan tugas-tugas yang sukar dan mencabar (Goleman, 1998).

2.6.3.2 Regulasi sendiri

Regulasi sendiri merujuk kepada keupayaan mengurus emosi dalam melaksanakan kerja supaya lebih mudah dan tidak mengganggu kerja tersebut (Goleman, 1998). Kebolehan ini memberi kekuatan semangat untuk mengejar matlamat serta cepat pulih daripada tekanan emosi (Goleman, 1998). Terdapat lima subdimensi iaitu kawalan sendiri, kebolehpercayaan, bertanggungjawab, penyesuaian dan inovasi.

2.6.3.2.1 Kawalan sendiri

Kawalan sendiri ditakrifkan sebagai keupayaan mengawal naluri dan emosi yang destruktif (Goleman, 1998). Individu yang mempunyai kawalan sendiri yang tinggi dapat memantau perasaan dan menghalang cetusan emosi yang negatif daripada dikesan orang lain. Penguasaan kemahiran ini akan membantu seseorang untuk tetap tenang walaupun dalam situasi yang tidak terduga. Pengawalan sendiri diperlukan, terutama dalam situasi seperti pertengkaran dan perdebatan yang memerlukan seseorang itu berada dalam keadaan yang tenang supaya dapat berfikir dengan jelas dan memberi tumpuan kepada isu yang dibincangkan sebelum membuat sesuatu keputusan. Oleh itu, seseorang itu perlu mempunyai tanggungjawab peribadi yang tinggi untuk memiliki kawalan sendiri. Beliau perlu berusaha mengambil tindakan untuk mengawal pemikirannya kerana pemikiran boleh mempengaruhi suasana yang wujud dalam diri seseorang pada sesuatu masa (Salovey & Mayer, 1997). Individu tersebut juga perlu mempunyai daya tahan yang tinggi kerana agar tidak akan merasa bosan dengan sesuatu tugas yang dilakukan walaupun pada peringkat awalnya tugas itu tidak menarik. Keadaan ini disebabkan kesediaan individu tersebut untuk berusaha membuat kelainan agar dapat membentuk hasil kerja yang lebih produktif. Individu tersebut dikatakan dapat menyembuhkan dirinya dengan cepat kerana beliau berjaya mengesan emosi kesedihan yang timbul dengan tepat.

2.6.3.2.2 Kebolehpercayaan

Kebolehpercayaan merujuk kepada keupayaan seseorang mengekalkan kejujuran, integriti dan jati diri yang tinggi (Goleman, 1998). Amalan perlakuan yang menepati etika kehidupan menjadikan individu yang mempunyai kejujuran yang tinggi mudah

didekati dan disenangi oleh individu lain (Goleman, 1998). Sifat peribadi seseorang yang boleh dipercayai dan tulus akan diterjemahkan menerusi keikhlasan semasa menjalin hubungan dan melaksanakan tugas atau memegang amanah. Hal ini dapat dilihat daripada ketulusannya mengakui kesilapan sendiri dan keberaniannya menegur perbuatan orang lain yang tidak beretika. Individu tersebut juga berani membuat pendirian yang tegas berasaskan prinsip yang dipegang walaupun tidak disukai oleh orang lain.

2.6.3.2.3 Bertanggungjawab

Bertanggungjawab merupakan sikap seseorang yang mempunyai tanggungjawab diri yang tinggi di atas pencapaian peribadinya (Goleman, 1998). Individu ini boleh menilai prestasi diri pada setiap masa dan sangat teliti dalam merencana dan melaksanakan sesuatu tugas, menyelesaikan tugas mengikut spesifikasi waktu dan mengamalkan disiplin sendiri yang tinggi (Goleman, 1996). Individu ini juga mempunyai akauntabiliti diri yang tinggi dalam memenuhi objektif yang ditentukan, sedia membantu dan mengambil berat tentang mereka yang bekerja bersamasamanya. Individu ini akan bertindak secara terbuka, jujur dan konsisten dalam melaksanakan sebarang tugas tanpa mengira masa walaupun tidak ada pemantauan. Kebolehan ini penting dalam mengukur tahap persediaan diri seseorang dalam menjalankan sesuatu tugas.

2.6.3.2.4 Kebolehan adaptasi

Kebolehan adaptasi merujuk kepada sifat seseorang yang sangat luwes dalam menangani perubahan (Goleman, 1998). Individu yang mewakili sifat ini cekap dalam menangani pelbagai cabaran. Dia memberikan keutamaan, khususnya dalam

hal yang melibatkan perubahan mendadak. Individu ini juga dapat menyesuaikan respons dan taktik untuk diselarikan dengan situasi yang tidak menentu. Ciri-ciri ini menjadikan individu tersebut lebih luwes dalam melihat atau memberi persepsi sesuatu keadaan. Kemahiran ini penting terutama bagi seseorang yang perlu membuat keputusan dalam situasi yang sentiasa berubah (Noriah Mohd Ishak, 2005). Individu yang kurang mempunyai kebolehan untuk mengadaptasi akan dikuasai oleh perasaan takut, bimbang dan ketidakselesaan peribadi yang mendalam terhadap perubahan di sekitarnya. Oleh itu, kekuatan emosi akan meningkatkan kebolehan menyesuaikan diri dalam suasana kerja yang pelbagai. Keadaan ini akan membantu seseorang itu menjadi lebih stabil dalam keadaan yang tidak menentu dan mengekalkan ketenangan ketika menghadapi situasi di luar jangkaan.

2.6.3.2.5 Inovasi

Individu yang memiliki bakat inovasi ini berkebolehan untuk mengesan isu-isu utama dengan segera dan mempermudah masalah yang sangat kompleks (Goleman, 1998). Individu ini dapat mencari perkaitan yang sebenar dan pola individu yang lain mungkin terlepas pandang. Kecekapan berinovasi juga membolehkan seseorang menerima idea-idea baru, pendekatan dan maklumat baru daripada sesiapa sahaja tanpa perasaan negatif. Proses ini berlaku kerana mereka sentiasa mencari idea-idea baru daripada pelbagai sumber, di samping menjana idea-idea baru sendiri. Individu yang berinovasi tinggi juga menyedari bahawa sesuatu yang berjaya dilakukan pada masa lalu tidak selalu menjadi jawapan kepada kejayaan pada masa hadapan. Oleh itu, individu ini boleh melihat sesuatu isu daripada perspektif yang berbeza dan berani mengambil risiko dalam membuat sesuatu keputusan.

2.6.3.3 Motivasi sendiri

Motivasi sendiri merujuk kepada keupayaan seseorang menggunakan kemahuan diri sebagai penggerak dan panduan untuk mencapai sesuatu tujuan. Motivasi sendiri juga membantu seseorang memperoleh inisiatif dan tabah untuk memperbaiki keupayaan diri bagi menangani cabaran dan halangan dalam hidup (Goleman, 1999). Proses ini juga melibatkan seseorang menggunakan emosi untuk merangsang dalam usaha mencapai sesuatu matlamat atau menyelesaikan sesuatu tugas atau projek. Motivasi sendiri ini mempunyai lima subdomain iaitu dorongan pencapaian, komitmen, inisiatif, optimis dan minat.

2.6.3.3.1 Dorongan pencapaian

Individu yang mempunyai kecekapan dorongan pencapaian adalah berorientasikan penghasilan (Goleman, 1998). Individu ini mempunyai semangat untuk mencapai sesuatu matlamat atau kecemerlangan yang piawai. Mereka meletakkan sasaran matlamat yang mencabar dan bersedia mengambil risiko yang telah dipertimbangkan sebelumnya (Noriah Mohd Ishak, 2005). Individu ini juga menimba maklumat untuk mengurangkan ketaktentuan dan mencari jalan untuk membuat sesuatu dengan lebih baik. Mereka sentiasa terdorong untuk mempelajari cara-cara yang dapat meningkatkan prestasi diri. Oleh itu, mereka sangat menghargai respons daripada “*top performers*” tentang cara yang digunakan untuk mencapai prestasi terbaik.

2.6.3.3.2 Komitmen

Komitmen pula merujuk kepada kebolehan seseorang untuk mempunyai matlamat diri yang sejajar dengan matlamat kumpulan atau organisasi (Goleman, 1998). Individu yang mempunyai komitmen yang tinggi akan bersedia membuat pengorbanan demi mencapai matlamat organisasi yang lebih besar. Individu ini juga berusaha mencari makna dalam misi yang lebih besar. Beliau dapat menggunakan nilai-nilai utama dalam kumpulan untuk membuat keputusan dan menjelaskan pilihan serta aktif meneroka peluang-peluang untuk mencapai misi kumpulan. Individu yang mempunyai komitmen yang tinggi dalam sesebuah organisasi akan menikmati rasa kepercayaan kepada organisasi yang disertainya (Goleman, 1998). Individu yang telah terangsang dengan matlamat yang dikongsi bersama, biasanya mempunyai iltizam yang lebih tinggi berbanding dengan insentif kewangan. Individu ini juga mengetahui pengertian nilai kerja, memiliki keprihatinan, kesediaan dan sedia memberi komitmen spontan tanpa berbelah bagi demi kejayaan organisasi.

2.6.3.3.3 Inisiatif

Seseorang yang berinisiatif akan mempamerkan sifat proaktif dan bersedia merebut peluang (Goleman, 1998). Individu yang memiliki sifat ini biasanya melaksanakan tugas melangkaui matlamat yang diperlukan dan diharapkan oleh orang atasan atau majikan. Individu ini juga akan melalui dan melenturkan peraturan demi menyelesaikan sesuatu tugas. Beliau berupaya menggembleng rakan-rakan dan sumber-sumber lain dalam melaksanakan sesuatu tugas dengan cara tersendiri. Individu sedemikian akan terus berusaha sehingga cita-cita yang diimpikannya tercapai. Beliau juga dapat menggerakkan individu lain menerusi daya usaha yang luar biasa. Individu yang mempunyai inisiatif yang tinggi beranggapan bahawa

apabila dia mengetahui sesuatu yang diinginkan dan dapat melihat kebolehlaksanaannya, serta dapat merangka langkah-langkah untuk melaksanakannya (Noriah Mohd Ishak, 2005). Walaupun inisiatif merupakan amalan terpuji, individu tersebut perlu menyimbangi sifat ini dengan kesedaran sosial bagi mengelakkan kesan-kesan negatif yang tidak bertujuan.

2.6.3.3.4 Optimistik

Optimistik dikaitkan dengan ciri individu yang beristiqamah dalam mencapai cita-cita walaupun terdapat halangan dan masalah (Goleman, 1998). Cara seseorang individu menginterpretasikan halangan adalah berkaitan dengan sifat optimistik. Individu yang optimistik melihat daripada sudut “harapan untuk berjaya” dan bukan daripada sudut “kemungkinan untuk gagal.” Beliau melihat masalah atau halangan terhadap pekerjaan sebagai cabaran yang boleh diatasi dan bukan kelemahan peribadi. Dia juga berpendapat bahawa kesilapan adalah harta ke arah peluang memperbaiki diri. Setiap cabaran yang dihadapinya akan disambut dengan hati terbuka dan ketentuan bahawa kejayaan sentiasa ada jika seseorang ingin berusaha.

2.6.3.3.5 Minat

Minat merujuk kepada sifat yang berkecenderungan mendalam terhadap sesuatu dan menarik perhatian seseorang (Goleman, 1998). Minat timbul hasil daripada interaksi antara individu, persekitaran dan rangsangan yang wujud dalam persekitaran tersebut. Jika rangsangan yang wujud kekal lama, maka minat yang terbina akan kekal secara berterusan. Minat timbul melalui rangsangan berbentuk ekstrinsik, namun jika minat tersebut berterusan ia akan menjadi sesuatu yang intrinsik. Individu yang mempunyai minat yang mendalam terhadap sesuatu tugas akan kekal

lebih lama dalam menjalankan tugas tersebut. Individu tersebut juga akan melakukan sesuatu tugas sehingga selesai dan ia sangat menyayangi tugas yang diberikan.

2.6.3.4 Empati

Empati merupakan kebolehan untuk menyedari dan mengenal pasti perasaan seseorang, memahami sesuatu perkara menurut persepsi orang lain supaya boleh menimbulkan dan memupuk kemesraan serta menyesuaikan diri dengan individu lain (Goleman, 1998). Empati mempunyai tujuh subdomain iaitu memahami orang lain, membantu orang lain, mengembangkan potensi orang lain, berorientasikan perkhidmatan, mencungkil kepelbagaian, kesedaran politik dan ambil perhatian.

2.6.3.4.1 Memahami orang lain

Seseorang individu yang memahami orang lain mempunyai kebolehan mengesan perasaan mengikut perspektifnya sendiri (Goleman, 1998). Individu tersebut akan menunjukkan minat yang mendalam untuk memahami kehendak/masalah yang dialami oleh orang berkenaan. Memahami orang lain memerlukan kebolehan untuk memberi perhatian terhadap tingkah laku emosi dan mendengar secara aktif tentang perkara yang diluahkan oleh orang lain. Kesediaan individu itu bertujuan untuk menunjukkan kepekaan, minat dan memahami orang lain mengikut perspektif orang lain agar boleh menimbulkan kepercayaan dan penghormatan sendiri seseorang. Penghayatan pembinaan *rapport* yang tinggi memerlukan seseorang mengeneipkan seketika perasaan sendiri. Hal ini membolehkan diri menerima dengan jelas tanda-tanda perasaan orang lain. Perasaan ini sekaligus akan membantu memahami keperluan dan perasaan orang berkenaan.

2.6.3.4.2 Membina potensi orang lain

Seseorang yang mempunyai kecekapan membina potensi orang lain akan mengakui dan menghargai kekuatan dan pencapaian orang lain (Goleman, 1998). Individu ini akan sering menawarkan maklum balas yang berguna dan menentukan keperluan orang lain untuk tujuan perkembangan diri. Kebolehan membantu orang lain digambarkan menerusi kesanggupan individu ini untuk berkongsi pengetahuan, kemahiran dan pengalaman dalam melakukan sesuatu tugas. Beliau akan memperuntukkan masa yang mencukupi untuk melatih dan memberi tugas yang mencabar serta menggalakkan peningkatan kemahiran seseorang. Individu yang memiliki kebolehan ini juga sentiasa melihat perbuatannya sebagai satu proses pembelajaran, bukan sahaja kepada individu yang dibantu, malah kepada dirinya sendiri. Individu sedemikian cepat membantu apabila pertolongannya diperlukan.

2.6.3.4.3 Orientasi perkhidmatan

Kecekapan seseorang yang mempunyai orientasi perkhidmatan mempunyai kebolehan untuk menjangka, mengenal pasti dan memenuhi keperluan pelanggan (Goleman, 1998). Individu ini dapat memahami keperluan pelanggan dan memadankannya dengan perkhidmatan atau produk yang diperlukan.

2.6.3.4.4 Mencungkil kepelbagaian

Kecekapan ini memupuk peluang melalui kepelbagaian manusia. Seseorang yang mempunyai kecekapan mencungkil kepelbagaian akan menghormati dan membina hubungan yang baik dengan mereka melalui pelbagai latar belakang, memahami pelbagai pandangan dunia dan sensitif terhadap perbezaan kumpulan serta melihat

kepelbagaian sebagai peluang dan mencipta persekitaran yang membolehkan semua orang berkembang maju (Goleman, 1998). Proses ini memerlukan seseorang menghakis *bias* dan memupuk toleransi.

2.6.3.4.5 Kesedaran politik

Kesedaran politik merupakan keupayaan seseorang untuk membaca emosi ahli kumpulan dan membaca emosi pemegang tampuk kuasa dalam sesuatu hubungan (Goleman, 1998). Dia boleh mengesan rangkaian sosial yang penting dan memahami kuasa yang membentuk pandangan dan tindakan pelanggan atau pesaingnya. Di samping itu, dia juga berkebolehan memahami realiti organisasi dalaman dan luaran.

2.6.3.5 Kemahiran sosial

Mengikut Goleman (1998), individu yang mempunyai kemahiran sosial berupaya mentafsir dengan tepat keadaan sosial dan jaringannya sekaligus dapat mengurus pelbagai emosi yang tercetus secara berkesan dalam sesuatu pergaulan (Goleman, 1998). Individu ini berkebolehan untuk memujuk, memimpin, berunding dan dapat menyelesaikan konflik bagi mewujudkan persefahaman serta semangat berpasukan. Kemahiran sosial mempunyai lapan subdomain iaitu pengaruh, komunikasi, pengurusan konflik, kepimpinan, pemangkin perubahan, pembina hubungan, kolaborasi dan kerjasama serta keupayaan melibatkan dalam persatuan.

2.6.3.5.1 Pengaruh

Seseorang itu boleh menggunakan taktik yang efektif untuk memujuk. Seseorang yang mahir dalam mempengaruhi orang lain dengan cara membuat pembentangan idea secara halus dapat menarik minat pendengar. Dia pandai menggunakan strategi yang rencam seperti pengaruh secara tidak langsung untuk membina persefahaman dan sokongan serta mencetus suasana yang dramatik untuk menonjolkan ideanya secara efektif.

2.6.3.5.2 Komunikasi

Seseorang yang mendengar secara terbuka dan dapat menyampaikan mesej secara menyakinkan. Individu ini mempunyai kemahiran berkomunikasi efektif dalam bertolak ansur dan menyampaikan tanda sejajar dengan mesej yang disampaikan. Mereka juga suka berterus terang dalam isu yang rumit, mendengar secara aktif, saling memahami dan mengalu-alukan perkongsian maklumat sepenuhnya. Mereka juga sentiasa menggalakkan komunikasi terbuka dan sedia mendengar berita buruk dan baik.

2.6.3.5.3 Pengurusan konflik

Pengurusan konflik ialah subdomain kemahiran sosial yang menunjukkan keupayaan individu untuk berunding dan menyelesaikan masalah atau pertikaian. Seseorang yang berkemahiran dalam regulasi konflik boleh menangani individu yang sukar dan keadaan yang tegang dengan bijaksana. Mereka juga boleh mengesan potensi konflik yang berlaku bagi sesuatu suasana, mengesan percanggahan pendapat secara terbuka dan membantu meredakannya. Mereka menggalakkan perbincangan dan

perbincangan terbuka serta merancang penyelesaian berbentuk menang-menang (*win-win situation*).

2.6.3.5.4 Kepemimpinan

Pemimpin berfungsi untuk memberi inspirasi dan membimbing individu serta membangkitkan keghairahan untuk mencapai misi dan visi yang dirangka bersama. Mereka akan melangkah ke hadapan untuk memimpin apabila diperlukan tanpa mengira kedudukan, membimbing prestasi orang lain dan pada masa yang sama mempertanggungjawabkan orang bawahan atas prestasi masing-masing serta memimpin melalui teladan.

2.6.3.5.5 Pemangkin Perubahan

Individu yang menjadi pemangkin perubahan akan memulakan atau melakukan perubahan dalam sesebuah organisasi. Individu yang mempunyai kecekapan memangkin perubahan ini mengetahui keperluan untuk berubah, mengurangkan halangan dan mencabar keadaan yang boleh mengganggu keperluan untuk berubah. Mereka juga memperjuangkan perubahan bersama-sama dengan rakan setugas yang lain.

2.6.3.5.6 Pembina hubungan

Seseorang yang dapat membentuk hubungan yang bermakna dalam sesebuah organisasi. Beliau mampu memupuk dan mengekalkan rangkaian informal yang luas, membina hubungan yang baik serta membina dan mengekalkan persahabatan peribadi dalam kalangan rakan-rakan.

2.6.3.5.7 Kolaborasi dan kerjasama

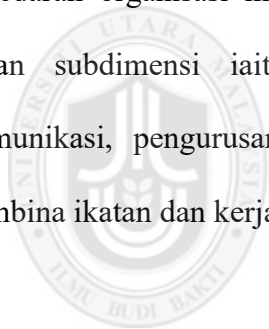
Seseorang yang boleh bekerjasama dengan orang lain demi mencapai matlamat yang sama berpandukan misi dan visi organisasi. Kebolehan ini dipamerkan dengan mengimbangkan fokus terhadap tugas dan perhatian terhadap hubungan kolaborasi, berkongsi rancangan, maklumat, sumber serta mewujudkan persekitaran kerja yang positif dan mesra. Individu ini juga perlu mengesan dan memupuk peluang untuk bekerjasama antara rakan sejawat atau orang bawahan supaya matlamat organisasi dapat dicapai secara bersama-sama.

2.6.3.5.8 Keupayaan Berpasukan

Dapat mewujudkan sinergi kumpulan dalam mencapai matlamat bersama. Seseorang pemimpin (informal atau formal) perlu membentuk ciri kumpulan yang berasaskan hormat-menghormati, suka bantu-membantu dan bekerjasama. Pemimpin ini juga dapat membawa semua ahli kumpulan bersama-sama aktif dan ghairah dalam membina identiti kumpulan, semangat kekitaan dan komitmen serta memelihara kumpulan dan reputasinya di samping berkongsi penghargaan yang diterima secara bersama.

Kebelakangan ini, Goleman (2001a, 2001b) mengemukakan model kecerdasan emosi yang memberi tumpuan terhadap prestasi di tempat kerja. Bagi Goleman (2001b), kecerdasan emosi merupakan potensi individu dalam menguasai kemahiran seperti kesedaran sendiri, pengurusan sendiri, kesedaran sosial dan pengurusan hubungan yang dapat menghasilkan kejayaan dalam pekerjaan. Beliau mengemukakan empat dimensi dan 20 kompeten seperti dalam Jadual 2.4. Bagi

Goleman (2001b), kecerdasan emosi dikategorikan kepada dua dimensi yang utama iaitu kompeten personal dan kompeten sosial. Bagi kompeten personal adalah berkaitan dengan pengiktirafan dan pengaturan emosi diri yang terdiri daripada dua dimensi seperti kesedaran sendiri dan pengurusan diri. Terdapat tiga subdimensi kesedaran sendiri iaitu kesedaran sendiri emosi, penilaian sendiri yang tepat dan keyakinan diri manakala terdapat enam subdimensi bagi pengurusan diri iaitu pengawalan sendiri emosi, boleh dipercayai, ketelitian, penyesuaian, dorongan pencapaian dan berdaya usaha. Bagi kompeten sosial yang berkaitan dengan orang lain pula terbahagi kepada dua iaitu kesedaran sosial dan pengurusan hubungan. Terdapat tiga subdimensi kesedaran sosial iaitu empati, orientasi perkhidmatan dan kesedaran organisasi manakala bagi dimensi pengurusan hubungan pula terdapat lapan subdimensi iaitu memperkembangkan potensi orang lain, pengaruh, komunikasi, pengurusan konflik, kepemimpinan bervisi, pemangkin perubahan, pembina ikatan dan kerja berpasukan dan kolaborasi.



UUM
Universiti Utara Malaysia

Jadual 2.4

Dimensi dan Subdimensi Kecerdasan Emosi Goleman (2001b)

	Diri (Kompeten personal)	Orang lain (Kompeten sosial)
Pengiktirafan	Kesedaran sendiri <ul style="list-style-type: none"> - kesedaran sendiri emosi - penilaian sendiri yang tepat - keyakinan diri 	Kesedaran sosial <ul style="list-style-type: none"> - Empati - Orientasi perkhidmatan - Kesedaran organisasi
Pengaturan	Pengurusan Diri <ul style="list-style-type: none"> - Pengawalan sendiri emosi - Boleh dipercayai - Ketelitian - Penyesuaian - Dorongan pencapaian - Berdaya usaha 	Pengurusan hubungan <ul style="list-style-type: none"> - Memperkembangkan potensi orang lain - Pengaruh - Komunikasi - Pengurusan konflik - Kepemimpinan bervisi - Pemangkin perubahan - Pembina ikatan - Kerja berpasukan dan kolaborasi

Secara rumusannya, perbandingan ketiga-tiga model kecerdasan emosi adalah ditunjukkan pada Jadual 2.5 yang berikut.

Jadual 2.5

Perbandingan Model Kecerdasan Emosi

Mayer & Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1995 a)
<p>Definisi Kecerdasan emosi ialah satu set keupayaan mengenai bagaimana persepsi dan pemahaman emosi yang berbeza. Kecerdasan emosi didefinisikan sebagai keupayaan memahami dan menunjukkan emosi, menyatukan emosi dalam pemikiran, memahami dan alasan dengan emosi dan urus emosi diri dan orang lain.</p> <p>Area kemahiran utama dan kemahiran khusus:</p> <p>1. persepsi dan ekspresi emosi</p> <ul style="list-style-type: none"> - mengenalpasti dan meluahkan emosi secara fizikal, perasaan dan pemikiran. - Mengenalpasti dan meluahkan emosi pada orang lain, bentuk lukisan, bahasa dan sebagainya. - menyatukan emosi dalam pemikiran - emosi mengutamakan pemikiran secara produktif - emosi membantu dalam mengadili dan ingatan. <p>2. memahami dan menganalisis emosi</p> <ul style="list-style-type: none"> - keupayaan melabelkan emosi termasuk emosi yang kompleks dan merangsang perasaan. - Keupayaan memahami hubungan yang berkaitan dengan perubahan emosi. 	<p>Definisi Kecerdasan emosi ialah susunan keupayaan, kompetensi dan kemahiran bukan kognitif yang mempengaruhi keupayaan seseorang dalam mengikuti permintaan dan tekanan persekitaran dengan jayanya.</p> <p>Area kemahiran utama dan kemahiran khusus:</p> <p>1. Kemahiran intrapersonal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kesedaran emosi sendiri - ketegasan - anggapan sendiri - kebenaran. - Kebebasan <p>2. kemahiran interpersonal</p> <ul style="list-style-type: none"> -kemahiran interpersonal - tanggungjawab sosial - empati <p>3. penyesuaian</p> <ul style="list-style-type: none"> - menyelesaikan masalah - ujian realiti - fleksibiliti <p>4. pengurusan stres</p> <ul style="list-style-type: none"> - toleransi stres - dorongan (impulse) - kawal <p>4. mood umum</p> <ul style="list-style-type: none"> - kegembiraan - optimism 	<p>Definisi Kecerdasan emosi merangkumi kawalan emosi sendiri dan ketekunan dan keupayaan memotivasikan seseorang. Terdapat perkataan tentang kemahiran badan yang diwakili oleh kecerdasan emosi ialah character.</p> <p>Area kemahiran utama dan kemahiran khusus:</p> <p>1. Mengetahui emosi sendiri</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mengenal emosi semasa - Memantau emosi dari masa ke masa <p>2. Mengurus emosi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mengurus perasaan yang sesuai - Keupayaan mengamankan diri - Keupayaan menghilangkan kebimbangan, kemurungan dan gangguan <p>3. Motivasi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Membimbing emosi ke arah matlamat - Menangguh kepuasan dan menekan implese - Dapat berada dalam keadaan "flow state" <p>4. Mengenal emosi orang lain</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kesedaran empati - Menyesuaikan diri kepada keperluan dan kehendak orang lain <p>5. Mengurus hubungan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kemahiran mengurus emosi orang lain - Berinteraksi baik dengan orang lain

3. mengurus emosi secara reflektif

- keupayaan berada dalam emosi terbuka.
 - Keupayaan mengamati dan mengurus emosi secara reflektif untuk mempromosi perkembangan emosi dan intelek.
-

Sumber :Mayer, Salovey, & Caruso, (2000). Models of emotional intelligence. Dalam Salovey, Brackett, & Mayer, (2007). Emotional intelligence: keys readings on the Mayer and Salovey Model. DUDE Publishing. New York.



UUM
Universiti Utara Malaysia

2.7 Instrumen Kecerdasan Emosi

Berdasarkan Jadual 2.6, terdapat berbagai instrumen pengukuran kecerdasan emosi telah dicipta. Pada mulanya, alat yang dicipta digunakan untuk mengukur kemahiran sosial sahaja iaitu *Social Skill Survey – peer (SSSP)* (Marlowe & Weinber, 1983) dan *Perceived Encoding ability Scale Form 2 (PEA 2)* (Zuckerman & Larrance, 1979). Pada tahun 1997 dan 1998, banyak instrumen dicipta untuk mengukur kecerdasan emosi iaitu *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* oleh Bar-On (1997); *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)* oleh Mayer, Salovey dan Caruso (1997); *Emotional intelligence Inventory (EQI)* oleh Tapia (1998); *Exploring and Developing Emotional Intelligence Skills (EDEISQ)* oleh Nelson dan Low (1998) dan *Emotional Intelligence Scale (EIS)* oleh Schutte et al., (1998). Selepas itu, Sullivan (1999) pula mencipta *Emotional Intelligence Scale for Children (EISC)*. Di Malaysia pula, terciptanya Inventori Kecerdasan Emosi Malaysia-Dewasa (IKEM-D) oleh Noriah Mohd Ishak et al., (2003) dan Inventori Kecerdasan Emosi Malaysia-Remaja (IKEM-R) atau *Malaysian Emotional Quotient Inventory (MEQI)* oleh Saemah Rahman et al., (2008).

Jadual 2.6

Instrumen Kecerdasan Emosi

Bil	Instrumen pengukuran	Pengasas	Tahun	Details
1	Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	Bar-On	1997	133 item laporan diri yang mengandungi lima faktor (skala intrapersonal, skala interpersonal, penyesuaian, pengurusan stress dan mood umum)
2	Trait meta Mood Scale	Salovey, Mayer, Goleman, Turvey & Palfia	1995	
3	Emotional intelligence Inventory (EQI)	Tapia	1998	Edisi baru daripada EQI yang dicipta oleh Acker, Baggert, Davis, Kuhajda, Weaver, Sutarso & Tapia (1996)
4	Emotional Intelligence scale for children (EISC)	Sullivan	1999	Mengukur kecerdasan emosi kanak-kanak yang diubahsuai daripada MEIS
5	Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)	Mayer, Caruso & Salovey	1997	Mengukur kecerdasan emosi orang dewasa
6	Social Skill Survey-peer (SSSP)	Marlowe & Weinber	1983	Mengukur kemahiran sosial
7	Perceived Encoding ability Scale Form 2 (PEA 2)	Zuckerman & Larrance	1979	Mengukur kemahiran social
8	Inventori Kecerdasan Emosi Malaysia – Remaja (IKEM-R) Malaysian Emotional Quotient Inventory (MEQI),	Saemah Rahman, Noriah Mohd Ishak, Zuria Mahmud dan Rusli Amir	2008	Inventori diubahsuai daripada IKEM-D. mengandungi 165 item yang mengukur lima dimensi kecerdasan emosi Goleman (1999)
9	Inventori Kecerdasan Emosi Malaysia – Dewasa (IKEM-D)	Noriah Mohd Ishak, Siti Rahaya Ariffin dan Syed Najmuddin	2003	Mengandungi 185 item mengikut lima dimensi kecerdasan emosi Goleman (1999) iaitu kesedaran sendiri, regulasi sendiri, motivasi sendiri, dan kemahiran social
10	Adolescent Swinburne University Emotional Intelligence Test (SUEIT)	Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough	2008	Mengandungi 57 item mengukur mengiktiraf dan ekspresi emosi, memahami emosi, pengurusan dan kawalan emosi
		Check again		
11	Exploring and Developing Emotional Intelligence Skills (EDEISQ)	Nelson & Low	1998	Mengandungi 130 item yang mengukur empat dimensi kecerdasan emosi iaitu kemahiran interpersonal, kemahiran kepimpinan, kemahiran pengurusan sendiri dan kemahiran intrapersonal
12	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	Mayer, Salovey & Caruso	1997	
13	Emotional Intelligence Scale (EIS)	Schutte et al	1998	Mengandungi 33 item

Jadual 2.6 di atas menunjukkan senarai instrumen kecerdasan emosi, pengasas, tahun dan maklumat terperinci tentang instrumen yang pernah digunakan oleh pengkaji-pengkaji lepas. Berpandukan ketiga-tiga model kecerdasan emosi yang diterangkan di atas, pengkaji memilih Model Campuran Kecerdasan Emosi yang dikemukakan oleh Goleman (1995). Model ini dipilih kerana ia lebih sesuai dalam memperjelaskan kecerdasan emosi yang merupakan satu gugusan kecekapan atau kemahiran afektif yang dapat menentukan cara seseorang dalam menguruskan perasaan diri sendiri dan perasaan orang lain (Saemah et al, 2008). Dimensi-dimensi yang diperjelaskan dalam model ini mampu memberi satu gambaran mengenai kecerdasan emosi seseorang pelajar dengan lebih menyeluruh. Begitu juga dengan instrumen kecerdasan emosi yang digunakan dalam kajian ini adalah berdasarkan modifikasi Inventori Kecerdasan Emosi Malaysia – Remaja (IKEM-R) yang digubal oleh Saemah et al, (2008). Instrumen ini juga adalah berdasarkan Model Campuran Kecerdasan Emosi dan telah banyak digunakan oleh pengkaji lepas di Malaysia. Instrumen ini juga telah digunakan oleh pengkaji lepas yang melibatkan pelajar Tingkatan empat. Daripada hasil kajian lepas mendapati bahawa instrumen ini dapat mengukur tahap kecerdasan emosi pelajar pada tahap umur ini dan sesuai dalam budaya masyarakat Malaysia.

Namun begitu, kajian mengenai hubungkaitan antara pembolehubah kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik masih kurang dijalankan. Begitu juga hubungkaitan antara pembolehubah faktor ibu bapa dengan kecerdasan emosi pelajar juga masih kurang dijalankan. Belum ada lagi kajian mengenai faktor gaya keibubapaan dan penglibatan yang dipengaruhi faktor kecerdasan emosi terhadap

pencapaian akademik. Pengkaji lepas, Nik Hairi Omar et al., (2012) telah mencadangkan bahawa kesignifikan pengaruh gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik mungkin dipengaruhi oleh faktor kecerdasan emosi sama ada sebagai perantara (mediator) atau penyederhana (moderator).

2.8 Gaya keibubapaan dan pencapaian akademik

Kebelakangan ini, banyak kajian mengenai hubungan dan pengaruh gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik telah dijalankan. Dapatan kajian terdahulu membuktikan bahawa gaya keibubapaan mempunyai hubungan yang signifikan dengan pencapaian akademik pelajar (Elham et al., 2012; Boon, 2007; Garcia & Gracia, 2009; Reshvanloo et al., 2014; Wilder, 2014; Hafiz Muhamaad Waqas Rafiq et al., 2014, Odongo, Aloka, & Raburu, 2016). Dapatan ini terbukti dalam hasil tinjauan kajian lepas yang lebih terperinci yang dilakukan di beberapa buah negara seperti di negara Spain, Iran, Australia, China, Amerika Syarikat, Singapura, Pakistan, Nigeria, India dan Malaysia. Contoh-contoh kajian lepas seperti yang dijalankan oleh Odongo, Aloka, & Raburu (2016) di Kenya, di Spain oleh Garcia dan Gracia (2009), di Australia oleh Boon (2009), di Ghana oleh Nyarko, (2011), Radhika dan Joseph (2013) di India, Kazmi et al., (2011) di Pakistan, Kashahu, Dibra Osmanaga dan Bushati (2014) di Albania, Ifeoma dan Therese (2014) di Negeria, Di Malaysia oleh Abdorreza Kordi dan Rozumah Baharudin (2010), Kang dan Moore (2011) dan Wang (2014) di China, Stright dan Yeo (2014) di Singapura, dan Elham et al.,(2012) di Iran.

Mengikut kajian Odongo, Aloka, & Raburu (2016) di Kenya terhadap seramai 263 orang pelajar sekolah menengah menunjukkan bahawa terdapat pengaruh yang signifikan gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik. Gaya keibubapaan otoritatif menunjukkan pengaruh positif yang signifikan manakala gaya keibubapaan otoritarian, permisif dan abai pula menunjukkan pengaruh negatif yang signifikan terhadap pencapaian akademik. Begitu juga dalam kajian Kashahu, Dibra Osmanaga dan Bushati (2014) di Albania yang menunjukkan gaya keibubapaan otoritatif menyumbang kepada pencapaian akademik yang lebih baik. Di Malaysia juga menunjukkan dapatan yang selari dalam kajian Abdorreza Kordi dan Rozumah Baharudin (2010).

Namun begitu, hasil dapatan kajian di Nigeria dan China pula menunjukkan dapatan yang berbeza. Berdasarkan kajian yang dijalankan oleh Ifeoma dan Therese (2014) di Nigeria mendapati bahawa gaya keibubapaan otoritarian yang menunjukkan hubungan positif yang signifikan dengan pencapaian akademik. Gaya keibubapaan otoritatif pula yang menunjukkan hubungan negatif yang signifikan dengan pencapaian akademik. Dapatan sebegini juga selari dengan kajian di China oleh Wang (2014).

Kesimpulannya, hasil dapatan tinjauan kajian lepas menunjukkan bahawa jenis gaya keibubapaan yang berlainan menunjukkan hubungan dan pengaruh yang berbeza dengan pencapaian akademik. Jenis hubungan gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik pula juga adalah berbeza mengikut negara yang berlainan. Tinjauan kajian lepas secara lebih terperinci perlu dilakukan.

Hasil tinjauan telah menunjukkan bahawa terdapat banyak kajian lepas telah membuktikan bahawa jenis gaya keibubapaan otoritatif merupakan jenis gaya keibubapaan yang dominan dan mempunyai hubungan atau pengaruh positif yang signifikan terhadap pencapaian akademik. Dapatan kajian Baumrind (1967, 1991) secara konsisten menyifatkan prestasi akademik yang tinggi mempunyai hubungan yang signifikan dengan gaya keibubapaan otoritatif berbanding dengan gaya pemisif atau otoritarian. Sebaliknya terdapat kajian yang lain menunjukkan bahawa gaya keibubapaan otoritarian, pemisif dan abai mempunyai hubungan negatif yang signifikan terhadap pencapaian akademik.

Namun begitu, terdapat juga percanggahan hasil dapatan kajian bagi sesetengah negara mengenai hubungan jenis gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik. Berikut membincangkan dengan lebih terperinci tentang dapatan kajian-kajian lepas mengenai hubungan jenis gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik.

2.8.1 Gaya keibubapaan otoritatif dan pencapaian akademik

Di negara Iran yang berdasarkan kajian Elham, et al., (2012) mendapati bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan antara gaya keibubapaan otoritatif dengan pencapaian akademik. Kajian mereka melibatkan 382 orang pelajar sekolah menengah di Spain iaitu 251 orang perempuan dan 131 orang lelaki yang berumur antara 15 hingga 18 tahun. Alat kajian yang digunakan untuk mengukur gaya keibubapaan dalam kajian ini ialah alat kajian gaya keibubapaan yang direka oleh

Baumrind (1991). Hasil kajian mereka mendapati pelajar yang mempunyai ibu bapa mengamalkan gaya keibubapaan otoritatif lebih berjaya di sekolah kerana ibu bapa mereka menggalakkan pencapaian dan memotivasikan mereka. Ibu bapa ini berkomunikasi baik dengan anak, mengurus tingkah laku anak dengan baik, bermesra, memenuhi keperluan anak dalam memenuhi kestabilan emosi anak-anak secara tenang dan lebih berotonomi serta sentiasa membantu anak-anak agar berjaya dalam aktiviti sekolah. Ibu bapa juga turut menjelaskan akibat tindakan yang diambil oleh anak-anak. Melalui cara ini, anak-anak tahu dan faham tentang prinsip yang diamalkan oleh ibu bapa mereka, khususnya dalam hal yang berkaitan dengan keinginan dan matlamat ibu bapa menghantar anak-anak ke sekolah (Elham et al., 2012).

Selain itu, dapatan kajian ini menunjukkan ibu bapa otoritatif juga mengamalkan hubungan *recipocal* dengan anak-anak mereka, di mana mereka sentiasa menyokong dan menggalakkan anak berusaha dalam bidang akademik dan menjelaskan kepentingan pendidikan untuk menjadi seorang dewasa yang berjaya. Oleh itu, anak-anak yang membesar dalam persekitaran otoritatif seperti ini dengan lebih sejahtera dan tinggi prestasi akademik mereka.

Di Spain juga berdasarkan kajian Garcia dan Gracia (2009) yang memperlihatkan ibu bapa jenis otoritatif mempunyai hubungan keberhasilan yang lebih baik seperti anak-anak mempunyai penghargaan sendiri, kompetensi peribadi, dan motivasi instrinsik yang tinggi. Pada keseluruhannya kajian tentang ibu bapa jenis otoritatif ini menghasilkan dapatan yang memperlihatkan kesungguhan ibu bapa mengasuh anak

mereka agar mencapai kejayaan akademik (Rivers, Mullis, Fortner & Mullis, 2012; Abdorreza & Rozumah Baharuddin, 2012; Reshvanloo et al., 2014).

Dalam kajian Boon (2009) di Australia juga melaporkan bahawa gaya keibubapaan otoritatif mempunyai hubungan positif yang signifikan dengan pencapaian akademik. Beliau membuat kajian ke atas Boon (2009) pula mengkaji 879 orang pelajar yang berumur antara 13 hingga 15 tahun. Beliau mendapati ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan otoritatif telah membantu anak memperoleh pencapaian akademik yang lebih tinggi. Ibu bapa otoritatif mementingkan sosialisasi akademik anak; menanam aspirasi dalam diri anak mereka dan melahirkan pengharapan yang tinggi agar anak berusaha dengan lebih gigih untuk memperoleh pencapaian akademik yang lebih baik.

Di Malaysia juga dalam kajian Abdorreza Kordi dan Rozumah Baharudin (2010) menunjukkan bahawa jenis gaya keibubapaan otoritatif mempunyai hubungan positif yang signifikan dengan pencapaian akademik. Ibu bapa otoritatif lebih melibatkan diri dalam pendidikan anak dan memantau kerja sekolah anak. Sikap dan gaya ibu bapa mempunyai pengaruh yang kuat dalam pencapaian akademik anak.

2.8.2 Gaya keibubapaan otoritarian dan pencapaian akademik

Namun begitu, dapatan kajian di sesetengah negara menunjukkan hubungan yang berlainan antara jenis gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik. Terdapat kajian lepas yang memperlihatkan hubungan positif yang signifikan antara gaya keibubapaan otoritarian dan pencapaian akademik. Ini bermakna anak yang

mempunyai ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan otoritarian berkemungkinan mendapat pencapaian akademik yang tinggi.

Di negara China, Kang dan Moore (2011) melaporkan bahawa ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan otoritarian menunjukkan tahap pencapaian akademik yang baik. Ini terbukti dalam skor pencapaian yang lebih tinggi dalam mata pelajaran Bahasa Cina, Bahasa Inggeris dan Matematik.

Dapatan demikian adalah selari dengan pelajar di negara Pakistan yang dilaporkan oleh Kazmi et al., (2011). Mengikut mereka, ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan otoritarian memantau aktiviti akademik anak-anak mereka dengan lebih sistematik, mempunyai minat yang mendalam terhadap hal-hal persekolahan anak-anak dan menghasilkan anak-anak yang memperolehi pencapaian akademik yang lebih baik.

Namun begitu, terdapat juga kajian yang memperlihatkan dapatan sebaliknya iaitu wujudnya hubungan negatif yang signifikan antara gaya keibubapaan otoritarian dengan pencapaian akademik. Contohnya dalam kajian Seyed Mahamed Assadi (2007) dan Elham et al, (2012) di Iran. Anak yang mempunyai ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan otoritarian berkemungkinan memperoleh tahap pencapaian akademik yang rendah.

2.8.3 Gaya keibubapaan pemisif dan pencapaian akademik

Hasil tinjauan kajian lepas menunjukkan hubungan yang negatif berlaku di antara gaya keibubapaan pemisif dan abai dengan pencapaian akademik. Elham et al., (2012) mendapati pelajar yang ibu bapa mereka mengamalkan gaya keibubapaan pemisif memperolehi pencapaian akademik yang rendah di sekolah berbanding dengan pelajar-pelajar yang lain. Mengikut mereka, ibu bapa yang pemisif didapati membenarkan anak-anak mereka mempunyai tingkah laku dan tindakan yang bebas. Ibu bapa yang pemisif hanya memberi sedikit sahaja input kepada anak dan kebanyakan keputusan penting dibuat oleh anak sendiri. Sikap ibu bapa yang sedemikian menyebabkan anak tidak mempunyai peraturan yang jelas dan harapan untuk memperolehi pencapaian yang tinggi. Ini seterusnya mungkin mengakibatkan pencapaian akademik yang rendah.

Dapatan kajian Ehlam et al., (2012) juga membuktikan bahawa ibu bapa yang pemisif mempunyai tahap kemesraan, penglibatan, ketegasan dan efikasi sendiri yang rendah dan mungkin kerana mereka kekurangan galakan dan sokongan atau kekurangan sosialisasi akademik yang sesuai. Dapatan ini juga selari dengan dapatan kajian Zahyah Hanafi et al., (2003) yang menunjukkan bahawa ibu bapa yang mengamalkan jenis gaya keibubapaan pemisif telah menyumbang kepada pencapaian akademik yang lemah.

2.8.4 Gaya keibubapaan abai dan pencapaian akademik

Berdasarkan kajian Boon (2007) dan Zahyah Hanafi et al., (2003) didapati bahawa hubungan yang negatif berlaku di antara gaya keibubapaan abai dengan pencapaian

akademik Ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan abai ini menunjukkan pencapaian akademik yang lemah. Mengikut Zahyah Hanafi et al., (2003), ibu bapa yang abai ini kurang patuh kepada peraturan dan hukuman. Mereka membenarkan anak mengatasi masalah disiplin. Keadaan sedemikian mewujudkan persekitaran keluarga yang tidak sihat, anak menghadapi masalah konflik apabila perlu mengikut peraturan di sekolah dan seterusnya menyebabkan masalah tingkah laku yang menjejaskan pembelajaran.

2.8.5 Kesimpulan

Berdasarkan hasil kajian lepas, jelas menunjukkan bahawa gaya keibubapaan otoritatif adalah positif dan signifikan dengan pencapaian akademik berbanding dengan gaya keibubapaan otoritarian. Gaya keibubapaan permisif dan abai pula menunjukkan hubungan yang negatif dengan pencapaian akademik. Namun begitu, hubungan ini juga dipengaruhi oleh faktor sosiabudaya, etnik dan status sosio ekonom sesuatu bangsa (Seyed Mohamad Assadi et al., 2007; Hamid Masud et al., 2014). Dengan ini kajian lanjutan perlu dilakukan untuk mengenalpasti dan mengkaji jenis gaya keibubapaan yang lebih dominan dan berkesan yang diamalkan oleh ibu bapa demi membantu meningkatkan pencapaian akademik anak.

2.9 Penglibatan ibu bapa dan pencapaian akademik

Banyak kajian lepas melaporkan bahawa penglibatan ibu bapa dalam pembelajaran anak mempunyai korelasi positif terhadap pencapaian akademik (Membeurquette, 2007; Hafiz Muhammad Waqas Rafiq et al., 2014; Wilder, 2014; Jeynes, 2012).

Semakin tinggi penglibatan ibu bapa dalam pendidikan anak, semakin tinggi prestasi akademik yang diperolehi oleh anak.

Berdasarkan kajian Khajehpour (2011) tentang penglibatan ibu bapa dan pencapaian akademik mendapati bahawa ibu bapa yang memantau kerja rumah anak, menggalakkan anak dalam penyertaan aktiviti kurikulum, aktif dalam Persatuan Ibu Bapa dan Guru (PIBG) dan membantu anak merancang masa depan membolehkan anak lebih berjaya dalam sekolah.

Banyak dapatan kajian lepas yang lain juga menunjukkan bahawa penglibatan ibu bapa dalam hal akademik anak memang memberi manfaat kepada anak (Fan & Chen, 2001; Hill & Taylor, 2004; Jeynes, 2003, 2005; Pomerantz, Grolnick & Price, 2005; Shahrul Arba'iah Othman, Norzaini Azman dan Manisah Mohd Ali, 2008; Hill dan Tyson, 2009; Khajehpour, 2011; Shute et al., 2011; Wei Su, 2012; Zulkifli Abd. Hamid, Jamilah Othman, Aminah Ahmad & Ismi Arif Ismail, 2011; Jeynes, 2011, Sheau, Juliana Rosmidah Jaafar, Samsudin A.Rahim, Nurhana Zainal, Subhi, dan Nor Ba'ayah Abdur Kadir, 2012).

Ini juga terbukti dalam kajian Suresh (2013) yang menunjukkan bahawa aspirasi yang tinggi dalam pendidikan berkait rapat dengan penglibatan ibu bapa yang positif dalam pendidikan. Ibu bapa merupakan agen yang paling penting dalam menentukan hala tuju seseorang anak dalam pendidikan. Mereka menyediakan keperluan-keperluan pendidikan anak (Suresh, 2013). Seseorang anak mampu mencapai kecemerlangan dalam pendidikan jika ibu bapa turut melibatkan diri dalam kerja

sekolah di sekolah dan di rumah. Pendidikan yang diberikan oleh ibu bapa dalam rumah merupakan penyediaan keperluan asas kepada anak untuk cemerlang semasa di sekolah.

Namun begitu, tinjauan kajian lepas yang berikut adalah berfokus kepada penglibatan ibu bapa di rumah dari aspek hubungan komunikasi dan minat terhadap kerja rumah anak terhadap pencapaian akademik.

2.9.1 Hubungan komunikasi dan pencapaian akademik

Penglibatan ibu bapa dalam bentuk hubungan komunikasi merupakan salah satu elemen yang penting dalam pelajaran anak di rumah. Banyak kajian lepas memperlihatkan bahawa ibu bapa yang mempunyai hubungan komunikasi yang baik dengan anak dalam rumah ada kaitan yang positif dengan pencapaian akademik anak (Shute et al., 2011; Wei Su, 2012; Zulkifli Abd. Hamid et al, 2011; Jeynes, 2011; Hill & Tyson, 2009). Komunikasi ibu bapa dengan anak dalam rumah sering melibatkan perkara-perkara seperti perbincangan mengenai hal persekolahan, ekspektasi atau harapan dan jangkaan ibu bapa terhadap pencapaian anak dalam peperiksaan, nilai pencapaian, melanjutkan pelajaran ke peringkat yang lebih tinggi, kerjaya masa depan, dan kepentingan pendidikan untuk masa depan anak.

Shute et al., (2011) telah membuat tinjauan meta analisis kajian-kajian lepas tentang hubungan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik di kalangan pelajar-pelajar sekolah menengah. Tinjauan meta analisis ini melibatkan sebanyak 74 dokumen, 50 kajian individu, lapan buah buku, enam kajian longitudinal, tiga

tinjauan kajian lepas dan dua meta analisis. Hasil tinjauan kajian mereka mendapati bahawa indikator kepada kejayaan pencapaian akademik anak terletak pada hubungan komunikasi ibu bapa dan anak tentang aktiviti dan rancangan sekolah. Ini menunjukkan bahawa komunikasi di antara ibu bapa dengan anak adalah sangat penting. Apakah yang dimaksudkan dengan komunikasi ini? Perkara-perkara yang menyentuh tentang aktiviti, program, rancangan jangka panjang sekolah, ekspektasi dan aspirasi ibu bapa tentang prestasi akademik yang baik di sekolah sekarang dan pada masa akan datang.

Komunikasi antara ibu bapa dan anak yang kerap merupakan sebahagian daripada dorongan dan galakan ibu bapa kepada anak. Komunikasi ibu bapa dengan anak yang kerap dapat memupuk minat pelajar terhadap akademik. Ini terbukti apabila dorongan dan galakan mempunyai hubungan yang signifikan dengan minat pelajar terhadap akademik (Sheau et al, 2012). Kajian ini telah melibatkan seramai 744 orang belia yang berumur 12-25 tahun dalam kawasan Perumahan Rakyat Pantai Dalam, Kuala Lumpur. Dapatan kajian mendapati semakin tinggi dorongan dan galakan ibu bapa semakin tinggi minat anak terhadap akademik dan seterusnya meningkatkan pencapaian akademik mereka. Mengikut Sheau et al., (2012) ibu bapa yang selalu berbincang dan berkomunikasi dengan anak boleh menjadikan anak berasa dihargai sebagai anak. Perasaan dihargai mendorong anak sudi melakukan yang terbaik dalam pelajaran mereka sebagai tanda membalas budi kedua-dua ibu bapa mereka.

Hill dan Tyson (2009) pula telah mengkategorikan jenis penglibatan ibu bapa kepada tiga jenis kategori iaitu sosialisasi akademik, penglibatan ibu bapa dalam rumah dan penglibatan dalam sekolah. Mereka mendapati bahawa jenis penglibatan yang berbentuk sosialisasi akademik ini mempunyai hubungan positif yang paling signifikan dengan pencapaian akademik. Apakah bentuk sosialisasi akademik ini? Sosialisasi akademik merujuk kepada komunikasi tentang aspirasi dan ekspektasi kejayaan, ekspektasi akademik, nilai pendidikan, pengetahuan tentang persekolahan anak, nilai ibu bapa dan sikap tentang kepentingan kejayaan akademik (Hill dan Tyson, 2009). Memandangkan sosialisasi akademik mendatangkan banyak manfaat kepada anak maka ibu bapa akan menanam aspek ini melalui kemahiran membuat keputusan, mengiktiraf autonomi, kebebasan dan meningkatkan keupayaan kognitif anak.

Jeynes (2003) juga dengan kajiannya yang berbentuk meta analisis tentang penglibatan ibu bapa dan pencapaian akademik pelajar sekolah menengah mendapati bahawa harapan ibu bapa di Afrika, Latinos dan Amerika juga merupakan indikator kepada kejayaan akademik anak mereka. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa ibu bapa ini mempunyai ekspektasi yang tinggi terhadap kebolehan anak dan ini akan membolehkan mereka mencapai prestasi akademik yang tinggi.

Namun begitu, penglibatan ibu bapa juga dipengaruhi oleh status sosio ekonomi. Ibu bapa yang tahap pendidikan dan pekerjaan yang tinggi mempunyai desakan peribadi, keinginan dan penentuan peribadi yang tinggi. Mengikut kajian Jeynes (2003), ibu bapa yang tinggi status sosioekonomi telah menikmati manfaat melalui sistem

pendidikan yang membolehkan mereka mempunyai pendapatan dan pendidikan yang baik. Mereka berpandangan bahawa pendidikan yang baik adalah penting dalam kehidupan. Maka mereka lebih rela berkorban demi kejayaan pendidikan anak, sentiasa memberi penghargaan tentang kepentingan menyokong pendidikan anak, meletakkan prioriti yang tinggi untuk melibatkan diri dalam pendidikan anak dan anak mendapat keyakinan daripada penyokongan ibu bapa dan sistem pendidikan (Jeynes, 2003).

Dapatan yang sama juga didapati dalam kajian Hayes (2008) di kalangan ibu bapa Afrikan Amerikan yang lebih mementingkan kejayaan anak-anak dengan banyak berbual tentang hal-hal sekolah dan pembelajaran mereka. Kajian dapati bahawa ibu bapa yang kerap membincangkan aktiviti atau acara tertentu yang menarik minat anak, dan berbincang tentang mata pelajaran yang dipelajari dalam sekolah. Usaha ibu bapa tersebut didapati mempunyai kesan positif terhadap pencapaian akademik anak mereka (Houtenville & Conway, 2008).

Sehingga sekarang dapati kajian-kajian yang dijalankan di negara-negara lain juga menunjukkan proses penglibatan ibu bapa dan hubungannya dengan pencapaian akademik adalah positif. Contohnya, di Asia Timur dan Asia Tenggara pengaruh positif penglibatan ibu bapa terhadap pencapaian akademik adalah memberangsangkan. Dalam kajian Nguyen (2010) mendapati bahawa kesan komunikasi dan ekspektasi ibu bapa mempunyai hubungan yang signifikan terhadap pencapaian akademik untuk kedua-dua kumpulan ini. Begitu juga dengan dapatan kajian Wei Su (2012) yang melaporkan faktor yang mempengaruhi pencapaian akademik anak ialah komunikasi ibu bapa dengan anak; penyeliaan dalam rumah;

membantu kerja rumah; penyertaan dalam sekolah dan galakan, jangka pendek dan jangka panjang ekspektasi ibu bapa.

Di Malaysia juga tidak ketinggalan ada kajian yang menunjukkan ibu bapa menyumbang kepada pencapaian akademik pelajar. Contohnya, kajian oleh Zulkifli Abd. Hamid, Jamilah Othman, Aminah Ahmad dan Ismi Arif Ismail (2011) di mana penglibatan ibu bapa menyumbang pencapaian akademik anak miskin di Negeri Selangor. Faktor penyumbang ibu bapa kepada kejayaan anak-anak adalah perbincangan, penjagaan dan komunikasi antara ibu bapa dan anak dalam rumah. Walaupun hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa perbincangan ibu bapa dengan anak dalam rumah mempunyai nilai min yang rendah dan nilai min komunikasi ibu bapa dan anak dalam rumah pada tahap sederhana, namun keputusan analisis korelasi Pearson menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan antara perbincangan, penjagaan, dan komunikasi dalam rumah dengan pencapaian akademik. Penglibatan ibu bapa memberi sumbangan 74.5% ke atas pencapaian akademik anak.

Nilai pencapaian ibu bapa juga ada kesan kepada pencapaian akademik anak. Nilai pencapaian yang tinggi menunjukkan ibu bapa mempunyai kesedaran tentang pentingnya pencapaian akademik. Ini paling jelas berlaku di kalangan ibu Melayu. Ibu didapati mempunyai tahap kesedaran yang lebih tinggi berbanding bapa. Ini mungkin disebabkan ibu tidak bekerja dan mereka sentiasa berada dalam rumah dan mempunyai masa yang lebih untuk berinteraksi dengan anak. Ibu menyampaikan nilai

pencapaian kepada anak melalui interaksi seharian bersama anak-anak (Zahyah Hanafi, Noran Fauziah Yaakub & Rosna Awang Hashim, 2002).

Selain kajian tentang penglibatan ibu bapa ke atas anak yang normal, Shahrul Arba'iah Othman, Norzaini Azman dan Manisah Mohd Ali (2008) telah menjalankan kajian untuk memahami bagaimana ibu bapa telah menyumbang kepada kecemerlangan akademik anak-anak mereka yang pekak. Mereka mendapati bahawa faktor yang penting dalam melahirkan kecemerlangan anak pekak ialah sikap ibu bapa, penglibatan ibu bapa, jangkaan ibu bapa, persekitaran keluarga, dan ibu bapa yang berusaha bersungguh-sungguh untuk menyediakan pendidikan terbaik kepada anak. Bukan itu sahaja, ibu bapa juga berusaha untuk bertemu dengan guru pentadbir, pegawai pelajaran, pensyarah serta pentadbir institusi pengajian tinggi bagi memastikan anak mereka mendapat hak yang sepatutnya seperti pelajar lain. Usaha ini telah berjaya membuatkan guru lebih memahami keadaan pelajar dan seterusnya membantu pelajar tersebut. Keyakinan ibu bapa ini telah memotivasikan anak-anak mereka untuk berusaha lebih gigih sehingga membolehkan mereka mencapai kejayaan cemerlang dalam akademik. Usaha-usaha ini didapati berjaya disebabkan jangkaan ibu bapa terhadap anak.

Indikator-indikator penglibatan ibu bapa yang ada kesan kepada pencapaian akademik anak juga termasuk jangkaan ibu bapa yang tinggi dan berpatutan atau jangkaan realistik dengan kebolehan pelajar (Shahrul Arba'iah Othman et al.,2008).

2.9.2 Minat terhadap kerja rumah dan pencapaian akademik

Jenis penglibatan ibu bapa dalam rumah terhadap pendidikan adalah dalam bentuk minat ibu bapa terhadap kerja rumah anak dan ini merupakan salah satu indikator yang penting dalam mempengaruhi pencapaian akademik anak. Terdapat juga kajian lepas yang menunjukkan minat ibu bapa terhadap kerja rumah anak didapati mempunyai hubungan yang positif dengan pencapaian akademik (Eren & Henderson, 2008; Zahyah et al, 2002, Hill & Tyson, 2009; Deslandes & Bertrand, 2005; Jeynes, 2011; Shute et al, 2011; Wei Su, 2012). Oleh itu, ibu bapa harus membantu dan memberi sokongan kepada anak dalam menyiapkan kerja rumah.

Kerja rumah ialah tugas yang disiapkan oleh pelajar di luar waktu sekolah. Tugas tersebut merupakan latihan pengukuhan bagi kemahiran yang telah dipelajari oleh pelajar. Mengikut Eren dan Henderson (2009) dapatan kajian tentang kesan kerja rumah terhadap pencapaian akademik telah mendapati bahawa kerja rumah merupakan penentu yang penting ke atas pencapaian akademik. Selain daripada itu, kerja rumah tambahan menunjukkan hubungan signifikan yang tinggi terhadap pencapaian akademik. Secara khususnya, didapati bahawa kerja rumah tambahan menjadi penentu kepada berprestasi tinggi dan rendah pelajar.

Namun begitu, banyak kajian lepas lebih melihat kepada jenis penglibatan secara umum iaitu penglibatan ibu bapa di sekolah terutamanya semasa anak mereka berada di sekolah rendah. Kajian mengenai penglibatan ibu bapa dalam peringkat sekolah menengah masih kurang dijalankan terutamanya penglibatan ibu bapa di rumah. Oleh yang demikian, kajian ini adalah lebih berfokus kepada dua elemen

penglibatan ibu bapa dalam rumah dari aspek hubungan komunikasi dan minat terhadap kerja rumah anak.

2.10 Kecerdasan emosi dan pencapaian akademik

Selain gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa, aspek emosi pelajar juga merupakan faktor yang penting dalam mempengaruhi kecemerlangan seseorang pelajar dalam pencapaian akademik. Aspek emosi merupakan salah satu potensi seseorang yang ingin dikembangkan dalam sistem pendidikan di Malaysia seperti yang dihasratkan dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan (2008). Perkembangan aspek emosi dapat membentuk insan yang lebih menyeluruh dan seimbang. Emosi bukan sahaja memainkan peranan yang aktif dalam mempengaruhi tingkah laku dan tindakan individu (Saemah et al., 2008), bahkan juga merupakan aspek yang penting dalam kesejahteraan individu dan kejayaan mereka dalam kehidupan.

Semakin ramai pendidik yang melihat perkembangan emosi dan sosial sebagai asas kejayaan pelajar dalam sekolah dan juga kehidupan mereka. Hubung kait ini dipengaruhi oleh pandangan Goleman (1995) yang mengatakan bahawa kecerdasan emosi seseorang individu merupakan faktor utama penentuan kejayaan terutamanya bagi pelajar. Mengikut Goleman (1995), kecemerlangan seseorang individu hanya 20% disumbang oleh aspek kecerdasan intelek manakala 80% lagi adalah bergantung kepada pengurusan emosi secara berkesan.

Pada mulanya pengkaji mengkaji mengenai peranan kecerdasan emosi ke atas pencapaian akademik dan penyesuaian emosi pelajar dalam sekolah (Humphrey et al.,

2007). Akhir-akhir ini terdapat pula kajian yang melaporkan bahawa kecerdasan emosi mempunyai hubungan positif yang signifikan ke atas pencapaian akademik pelajar (Najib Ahmad Marzuki et al., 2006; Holt, 2007; Noriah et al, 2008; Nelson, 2009; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008; Nwadinigwe & Azuka-Obieke, 2012;). Mengikut dapatan kajian mereka semakin tinggi tahap kecerdasan emosi seseorang pelajar maka semakin tinggi juga tahap pencapaian akademik yang diperolehinya. Pelajar yang tinggi tahap kecerdasan emosi mempunyai kesedaran terhadap keadaan emosinya dan juga emosi orang lain serta berkeupayaan mengawal emosi yang akan membantunya untuk mencapai kejayaan akademik.

Kajian di Malaysia menunjukkan bahawa kecerdasan emosi pelajar merupakan indikator kepada pencapaian akademik mereka. Contohnya Azizi Hj. Yahya, Shahrin Hashim dan Nordiana binti Mohd Nor (2009) telah melaporkan bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik di kalangan 399 orang pelajar Tingkatan Empat di 10 buah sekolah menengah di sekitar tiga buah negeri iaitu Johor, Kelantan dan Terengganu. Hubungan kecerdasan emosi yang positif dan signifikan dengan pencapaian akademik juga disokong oleh kajian luar negara oleh (Holt, 2007; Hogan, Parker, Wiener, Watter, Woos dan Oke, 2010; Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson & Whitely, 2012; Adeoyo & Emeko, 2010; Nwadinigwe dan Azuka-Obieke, 2012). Kesemua dapatan kajian ini mendapati bahawa kecerdasan emosi adalah penting dalam mempengaruhi pencapaian akademik pelajar.

Selain daripada kajian-kajian tersebut, terdapat juga kajian yang menggunakan rekabentuk jenis quasi-eksperimen iaitu pra ujian dan pos ujian serta kumpulan kawalan. Hasil kajian Nwadinigwe dan Azuka-Obieke (2012) memperkukuhkan pernyataan bahawa kecerdasan emosi mempunyai hubungan positif yang signifikan terhadap pencapaian akademik. Mereka membuktikan pelajar yang mengikut kursus kemahiran kecerdasan emosi membantu meningkatkan pencapaian akademik mereka. Pelajar yang mengikut sistem pembelajaran emosional mempunyai tahap kecerdasan emosi yang lebih tinggi berbanding dengan *peer mentoring* manakala kumpulan kawalan adalah paling rendah tahap kecerdasan emosi. Maka sistem pembelajaran emosional adalah program intervensi yang menyeluruh yang boleh mempengaruhi kemahiran kecerdasan emosi seseorang pelajar dan seterusnya memberi kesan positif ke atas pencapaian akademiknya. Mengikut Nwadinigwe et al., (2012), ini berlaku kerana apabila seseorang itu menjadi lebih emosional dan berfikiran yang membina, maka tingkah laku yang ditunjukkan adalah positif. Keadaan sedemikian dapat menyeimbangkan perasaan dan pemikiran seseorang untuk membentuk tingkah laku yang bermotif iaitu memiliki kecerdasan emosi yang tinggi. Dengan itu, pencapaian akademiknya pun turut meningkat.

Seterusnya, melalui dapatan kajian-kajian lepas bagi mengenal pasti dimensi kecerdasan emosi yang manakah paling signifikan berhubung kait dengan pencapaian akademik? Apakah dimensi kecerdasan emosi yang mempunyai hubungan yang signifikan dengan pencapaian sesuatu mata pelajaran?

Kajian Holt (2007) di California menunjukkan bahawa pencapaian akademik mempunyai hubungan positif yang signifikan dengan dimensi tugas pengurusan emosi, dan penaklukan emosi. Manakala, Nelson (2009) pula mendapati pelajar yang berisiko iaitu status sosio ekonomi yang rendah menunjukkan hubungan signifikan yang paling tinggi di antara pemahaman emosi dengan pencapaian akademik. Pelajar yang memiliki dimensi pemahaman emosi dilaporkan mampu menilai keupayaan pemahaman maklumat emosi dan mengenal pasti bagaimana emosi bergabung dan berkembang melalui peralihan perhubungan (Holt, 2009). Hubungan signifikan ini yang menunjukkan bahawa pelajar yang menghargai makna emosi memperoleh pencapaian akademik yang lebih tinggi.

Seterusnya dimensi kecerdasan emosi yang manakah mempunyai hubungan yang positif dan signifikan dengan pencapaian akademik mengikut mata pelajaran? Adakah pencapaian sesuatu mata pelajaran dipengaruhi oleh dimensi kecerdasan emosi seseorang pelajar?

Mengikut Adeoyo dan Emeke (2010) kursus kecerdasan emosi membawa kesan yang paling signifikan ke atas pencapaian Bahasa Inggeris. Pelajar yang telah mengikut kursus kecerdasan emosi memperoleh pencapaian yang lebih baik dalam ujian Bahasa Inggeris berbanding dengan yang tidak mengikuti kursus tersebut. Dapatan kajian ini disokong oleh Najib Ahmad Marzuki et al., (2006) yang mendapati bahawa seseorang pelajar yang tinggi kecerdasan emosi lebih berkompentensi berbahasa Inggeris.

Kajian Najib Ahmad Marzuki et al., (2006) telah membuktikan terdapat perkaitan antara kecerdasan emosi dengan kompetensi berbahasa Inggeris dari segi mendengar, bertutur, membaca, dan menulis. Dari segi mendengar, bahan-bahan dalam Bahasa Inggeris mempunyai hubungan yang signifikan dengan kekerapan mendengar, minat mendengar, dan faham apa yang didengari dalam Bahasa Inggeris. Semakin tinggi kecerdasan emosi semakin tinggi tahap kekerapan mendengar, minat mendengar dan faham apa yang didengar berkaitan dengan bahan dalam bahasa Inggeris. Sebaliknya, semakin rendah tahap kecerdasan emosi pelajar semakin rendah tahap kekerapan mendengar, minat mendengar dan faham apa yang didengar berkaitan dengan bahan dalam bahasa Inggeris.

Dari segi korelasi antara kecerdasan emosi dengan kompetensi berbahasa Inggeris, dapatan kajian menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan kekerapan bertutur, membaca, dan menulis; keyakinan bertutur dan kefasihan bertutur; minat membaca dan menulis; memahami apa yang dibaca dan kemahiran menulis. Dapatan ini membuktikan bahawa semakin tinggi tahap kecerdasan emosi, semakin tinggi kekerapan bertutur, membaca, dan menulis; keyakinan bertutur dan kefasihan bertutur; minat membaca dan menulis; memahami apa yang dibaca dan kemahiran menulis (Najib Ahmad Marzuki et al., 2006).

Mengikut Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen dan Stough (2008), pelajar yang memiliki dimensi pengurusan dan kawalan emosi yang tinggi didapati memperoleh pencapaian yang tinggi dalam mata pelajaran Matematik dan Sains. Ini adalah sebab pelajar yang mempunyai kelebihan dalam pengurusan dan kawalan emosi tinggi

dapat membuat penyelesaian masalah atau memberi tumpuan terhadap mata pelajaran Matematik dan Sains yang memerlukan penglibatan ingatan kerja yang tinggi. Ini bermakna seseorang pelajar yang mempunyai kawalan emosi yang tinggi boleh memperolehi pencapaian yang tinggi dalam mata pelajaran Matematik dan Sains.

Begitu juga dengan kajian Norila Binti Md Salleh (2009) yang mendapati bahawa pelajar yang mengikut pengajaran yang mengintegrasikan kecerdasan emosi akan menunjukkan peningkatan skor Matematik yang lebih tinggi secara signifikan. Beliau telah mengintegrasikan sepuluh aspek kecerdasan emosi dalam pengajaran Matematik iaitu kesedaran emosi sendiri, esteem sendiri, keyakinan sendiri, kawalan diri, motivasi, komunikasi, kerjasama, empati, penyelesaian masalah dan kegembiraan. Pengintegrasian kecerdasan emosi secara signifikan dapat meningkatkan skor sikap pelajar terhadap Matematik secara keseluruhan. Pelajar yang menerima pengintegrasian kecerdasan emosi secara signifikan telah meningkatkan keyakinan diri, keseronokan dan motivasi terhadap Matematik.

Secara kesimpulannya, faktor kecerdasan emosi seseorang pelajar terbukti mempunyai hubungan positif yang signifikan terhadap pencapaian akademiknya. Semakin tinggi tahap kecerdasan emosi seseorang pelajar, maka semakin tinggi juga tahap pencapaian akademiknya. Ini jelas terbukti dalam kajian-kajian lepas yang melaporkan bahawa terdapat dimensi-dimensi kecerdasan emosi seperti pengurusan dan kawalan emosi yang mempengaruhi pencapaian Matematik dan Sains. Bagi pencapaian Bahasa Inggeris pula kajian membuktikan secara umum bahawa tahap

kecerdasan emosi pelajar yang tinggi dapat mempengaruhi pencapaian Bahasa Inggeris dari segi mendengar, membaca, bertutur dan menulis (Najid Ahmad Marzuki et al., 2006). Namun begitu, kajian mereka hanya dijalankan di kalangan pelajar di institusi pengajian tinggi, belum ada kajian sebegitu dijalankan di kalangan pelajar sekolah menengah.

Maka, kajian ini akan mengkaji hubungan antara tahap kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik dalam mata pelajaran teras iaitu Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Sains dan Matematik di kalangan pelajar dalam peperiksaan Penilaian Menengah Rendah(PMR) di sekolah menengah. Selain daripada kajian ini juga akan mengenalpasti apakah dimensi kecerdasan emosi yang paling signifikan mengikut mata pelajaran tersebut di kalangan pelajar menengah rendah.

2.11 Gaya keibubapaan dan kecerdasan emosi

Terdapat juga kajian yang menunjukkan gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa mempengaruhi tahap kecerdasan emosi anak. Ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan pemisif atau otoritatif mempunyai hubungan positif yang signifikan manakala ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan otoritarian dan abai pula menunjukkan hubungan negatif yang signifikan. Mengikut Nastasa dan Sala (2012) mereka mengkaji hubungan antara tahap kecerdasan emosi dengan gaya keibubapaan. Dapatan kajian mereka menunjukkan bahawa perkembangan tahap kecerdasan emosi dipengaruhi oleh gaya keibubapaan iaitu otoritarian, otoritatif, pemisif, atau abai. Ini menunjukkan bahawa gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa mempengaruhi tahap perkembangan kecerdasan emosi anak dan cara anak respon

dalam hubungan interpersonal ini. Keupayaan remaja dalam mengurus emosi dan dorongan, menjadi lebih fleksible, menjauhi diri daripada masalah dan meluahkan perasaan dalam keadaan *assertive* bergantung kepada sejauhmanakah gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa mereka dan hubungan mereka sesama ahli keluarga.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa gaya keibubapaan permisif dan otoritatif mempunyai hubungan positif dan signifikan dengan kecerdasan emosi. Ini bermakna, anak-anak yang diasuh oleh ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan permisif dan otoritatif memiliki tahap kecerdasan emosi yang tinggi. Dapatan ini juga menunjukkan ibu bapa yang mengamalkan kedua-dua gaya keibubapaan ini akan membantu anak dalam mengenal pasti emosi, meluahkan emosi, bersikap positif, jujur dengan diri sendiri dan menghormati orang lain, dan mereka juga mampu mengelakkan diri daripada hanya berfokus kepada logik dan alasan sahaja. Ibu bapa ini mampu mengurus emosi dan dorongan sendiri, lebih fleksible, menjauhkan diri daripada masalah dan menunjukkan emosi dalam keadaan *assertif*.

Selain itu, anak mampu mengalihkan keinginan mereka untuk mencapai matlamat, ambil inisiatif dan kekalkan sikap optimistik terhadap cabaran hidup. Anak dapat mengenal pasti dan menerima perasaan orang lain, memahami emosi orang lain dengan mengelakkan diri daripada menyelesaikan emosi mereka, mengkaitkan perasaan dan keperluan orang lain dan tanpa mengorbankan pengalaman emosi sendiri. Anak juga berusaha membangunkan dan mengekalkan konstruktif serta kualiti hubungan interpersonal yang tinggi, berkomunikasi dan bekerjasama secara

efektif dalam aktiviti kumpulan. Ciri-ciri positif ini yang diamalkan oleh ibu bapa permisif dan otoritatif mempengaruhi perkembangan emosi anak secara positif dan seterusnya menyebabkan anak memiliki tahap kecerdasan emosi yang tinggi

Sebaliknya, kajian juga menunjukkan terdapat hubungan negatif yang signifikan antara gaya keibubapaan otoritarian dan otoritatif dengan tahap kecerdasan emosi. Ibu bapa yang mengamalkan gaya keibubapaan otoritarian adalah lebih rigid, tidak fleksible, tidak mengambil tanggungjawab terhadap perasaan diri tetapi menyalahkan orang lain, menyerang, mengarah, mengkritik, mengganggu, mengajar, beri nasihat kepada orang lain, dan mengadili nilai orang lain. Mereka juga menyimpan maklumat, memendam perasaan diri, bertingkah laku berdasarkan perasaan daripada bercakap tentang perasaan tanpa memikirkan perasaan masa depan atau perasaan orang lain (Nastasa & Sala, 2012). Maka, ini mempengaruhi perkembangan emosi anak yang seterusnya menyebabkan anak mempunyai tahap kecerdasan emosi yang rendah (Aghili & Kashani, 2011).

2.12 Penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi

Selain faktor gaya keibubapaan yang mempengaruhi tahap kecerdasan emosi anak, penglibatan ibu bapa dalam pembelajaran anak juga didapati mempunyai hubungan dengan kecerdasan emosi anak.

Gonzalez-DeHass, Willems dan Holbein (2005) menyatakan bahawa banyak kajian menguji hubungan penglibatan ibu bapa dengan motivasi. Ibu bapa yang kerap melibatkan diri dalam pendidikan anak percaya bahawa anak mereka lebih bermotivasi atau lebih berusaha. Anak berasa lebih berkeyakinan dalam sekolah dan

mempunyai pencapaian yang baik dan ini sekaligus mendorong ibu bapa supaya melibatkan diri secara aktif dalam sekolah anak.

Terdapat juga kajian yang melibatkan faktor kecerdasan emosi, dan penglibatan ibu bapa ke atas pencapaian akademik. Mengikut Aremu, Tella dan Tella (2012), mengkaji mengenai hubungan antara kecerdasan emosi, penglibatan ibu bapa dan pencapaian akademik di kalangan 500 orang pelajar sekolah menengah yang berumur di antara 14 hingga 18 tahun di Ibadan, Nigeria. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kecerdasan emosi dan penglibatan ibu bapa meramal pencapaian akademik, ada hubungan positif yang signifikan antara kecerdasan emosi dan pencapaian akademik dan terdapat hubungan positif yang signifikan antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.

Khajehpour (2011) pula mendapati kedua-dua kecerdasan emosi dan penglibatan ibu bapa ada mendorong pencapaian akademik. Begitu juga terdapat hubungan positif yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik dan hubungan positif yang signifikan di antara penglibatan ibu bapa dan pencapaian akademik.

2.13 Kesimpulan

Daripada hasil tinjauan kajian-kajian lepas yang dibincangkan, didapati bahawa kesemua kajian hanya menguji hubungan antara dua pemboleh ubah iaitu gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik, penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik, kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik, gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi dan penglibatan ibu bapa dengan kecerdasan emosi. Masih

belum ada kajian mengenai hubungan antara ketiga-tiga pemboleh ubah iaitu gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik. Selain itu, masih belum ada kajian yang menunjukkan sejauhmanakah pengaruh ketiga-tiga pemboleh ubah tersebut mempengaruhi pencapaian akademik. Nik Hairi Omar et al., (2012) telah mengulas dalam kajian mereka bahawa kesignifikan pengaruh gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik mungkin dipengaruhi oleh faktor kecerdasan emosi sama ada sebagai perantara (mediator) atau penyederhana (moderator). Maka, kajian ini bertujuan untuk menguji pengaruh faktor ibu bapa daripada aspek gaya keibubabapaan dan penglibatan ibu bapa ke atas kecerdasan emosi anak dan seterusnya ini mempengaruhi pencapaian akademik.

Selain itu, terdapat perbezaan dapatan kajian mengenai amalan gaya keibubapaan mengikut bangsa, budaya dan sosio ekonomi. Bangsa, budaya dan sosio ekonomi yang berlainan mengamalkan gaya keibubapaan yang berbeza. Begitu juga terdapat perbezaan hubungan amalan gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik pelajar. Maka, kajian ini juga bertujuan untuk mengenal pasti jenis gaya keibubapaan dan hubungan dengan pencapaian akademik di kalangan etnik yang pelbagai di Limbang, Sarawak, Malaysia.

BAB TIGA

KAEDAH PENYELIDIKAN

3.1 Pendahuluan

Bab tiga membincangkan reka bentuk kajian, populasi dan persampelan, instrumen kajian, kaedah pengumpulan data dan kaedah penganalisan data. Bab ini juga membincangkan secara terperinci berkaitan dengan kaedah dan prosedur yang digunakan untuk melihat peranan kecerdasan emosi sebagai perantara hubungan gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik. Selain dari itu, bab ini juga turut membincangkan nilai kebolehpercayaan dan kesahan bagi setiap konstruk untuk kajian rintis dan prosedur-prosedur yang diambil semasa pengimbasan data untuk kajian sebenar.

3.2 Reka Bentuk Kajian

Reka bentuk kajian ini adalah kajian tinjauan pengaruh iaitu kajian mengenai pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik. Kajian tinjauan pengaruh ini dijalankan dengan menggunakan pendekatan kuantitatif. Satu set soal selidik diguna sebagai alat kajian kerana datanya dapat menerangkan sesuatu masalah atau fenomena yang sedang terjadi dengan jelas dan juga dapat mengumpul data dalam satu jangka masa tertentu. Hasil kajian juga dapat digeneralisasi kepada populasi dengan tepat dan berkesan (Chua, 2011). Soal selidik ini merangkumi maklumat demografi, gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi serta pencapaian akademik.

3.3 Populasi dan Persampelan

Populasi kajian terdiri daripada semua pelajar tingkatan lima iaitu seramai 1269 orang pelajar seperti dalam Jadual 3.1 yang telah mendapat keputusan peperiksaan awam iaitu Penilaian Menengah Rendah (PMR) tahun 2013 di Bahagian Limbang. Pelajar Tingkatan lima dipilih dalam kajian ini kerana mereka merupakan pelajar tahun yang terakhir yang menduduki peperiksaan PMR. Bahagian Limbang merupakan sebuah kawasan luar bandar di Sarawak yang masih mendapat pencapaian PMR yang rendah berbanding dengan kawasan bandar.

Jadual 3.1

Populasi Pelajar Tingkatan Lima di Sekolah-sekolah Menengah Bahagian Limbang

Bil	Nama Sekolah	Bilangan Pelajar
1	SMK A	206
2	SMK B	195
3	SMK C	170
4	SMK D	160
5	SMK E	135
6	SMK F	119
7	SMK G	110
8	SMK H	100
9	SMK I	74
	Jumlah	1269

Sumber : Unit Penilaian dan Peperiksaan Pejabat Pelajaran Bahagian Limbang

Saiz sampel kajian ini memenuhi syor saiz sampel bagi teknik persampelan rawak berstrata yang bahawa antara 10% hingga 35% daripada jumlah populasi (Cramer, 2003). Bagi tujuan kajian ini, penyelidik menggunakan kaedah persampelan rawak berstrata. Kaedah ini dipilih kerana ia membolehkan kumpulan kecil tertentu untuk dipilih sebagai sampel dalam kadar yang sama seperti yang wujud dalam populasi (Fraenkel & Wallén, 2006). Di samping itu, McMillan dan Schumacher (2001),

Tuckman (1999) dan Fraenkel dan Wallén (2006) menyatakan bahawa persampelan rawak berstrata dapat mewakili populasi yang tinggi, jika sampel adalah tidak begitu besar. Ia juga menjamin bahawa mana-mana ciri-ciri utama individu dalam populasi juga terdapat dalam yang sama perkadaran mengikut saiz sampel.

Cramer (2003) juga mencadangkan bahawa populasi dibahagikan kepada stratum dalam persampelan rawak berstrata. Maka, stratum kajian ini adalah kategori mengikut kriteria responden seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 3.2 di bawah.

Jadual 3.2

Sampel kajian

Bil	Nama Sekolah	Bilangan pelajar Tingkatan 5	Peratusan	Bilangan sampel
1	SMK A	206	206 X 35%	72
2	SMK B	195	195 X 35%	68
3	SMK C	170	170 X 35%	60
4	SMK D	160	160 X 35%	56
5	SMK E	135	135 X 35%	47
6	SMK F	119	119 X 35 %	42
7	SMK G	110	110 X 35%	39
8	SMK H	100	100 X 35%	35
9	SMK I	74	74 X 35%	26
Jumlah		1269	1269 X 35%	445

Sumber : Unit Penilaian dan Peperiksaan Pejabat Pelajaran Bahagian Limbang

Berdasarkan pengiraan mengikut peratusan 35% daripada populasi, kajian ini memilih seramai 445 orang pelajar sebagai sampel. Sampel dipilih secara rawak di setiap sekolah berdasarkan bilangan sampel yang telah ditetapkan seperti pada Jadual 3.2 di atas pada setiap kelas Tingkatan Lima. Sampel dipilih secara rawak berdasarkan 35% daripada bilangan pelajar dalam senarai nama setiap kelas Tingkatan Lima.

3.4 Instrumen Kajian

Instrumen berbentuk soal selidik digunakan untuk mengumpul data dalam penyelidikan ini. Soal selidik ini terdiri daripada lima bahagian, iaitu Bahagian A (profil responden), Bahagian B (gaya keibubapaan), Bahagian C (penglibatan ibu bapa), dan Bahagian D (kecerdasan emosi) (Lampiran B).

3.4.1 Bahagian A: Profil Responden

Bahagian A terdiri daripada tujuh item demografi. Item-item tersebut bertujuan untuk mendapatkan maklumat latar belakang responden iaitu jantina, kaum, tahap pelajaran ibu dan bapa, pekerjaan ibu dan bapa, dan skor pencapaian peperiksaan PMR bagi mata pelajaran Bahasa Malaysia, Bahasa Inggeris, Matematik dan Sains. Skala pengukuran bagi kesemua pembolehubah demografi adalah dalam bentuk skala nominal.

3.4.2 Bahagian B: Gaya Keibubapaan

Instrumen yang mengukur gaya keibubapaan ialah "*Parenting Style Scale*" yang dibentuk oleh Paulson (1994b, 1994) dan diubahsuai oleh Zahyah Hanafi (2003) dan

diterjemahkan ke dalam versi Bahasa Melayu yang sesuai dengan konteks budaya Malaysia. Instrumen ini berdasarkan definisi dua domain yang dibincangkan oleh Baumrind (1971) dan Maccoby dan Martin (1983) yang merangkumi aspek mendesak dan responsif. Bahagian ini merangkumi lima item mendesak dan lima item responsif. Contoh item mendesak ialah “Ibu bapa saya tidak kisah sekiranya saya tidak mematuhi sesetengah peraturan yang ditetapkan olehnya” manakala contoh item responsif pula ialah “ibu bapa saya menggalakkan saya bercakap dengannya mengenai apa-apa perkara”. Responden menjawab dengan menggunakan skala Likert 5 mata iaitu 1 = sangat tidak benar, 2 = tidak benar, 3 kurang pasti, dan 4 = benar, 5 = sangat benar.

Item-item dalam instrumen ini sesuai digunakan dalam kajian ini kerana sesuai untuk mengukur gaya keibubapaan remaja. Selain daripada itu, item-item ini juga ringkas dan mudah difahami oleh responden yang terdiri daripada para remaja. Instrumen ini dipilih sebab gaya keibubapaan ini diperkenalkan oleh Baumrind (1971) dan diklasifikasikan kepada empat jenis gaya keibubapaan utama ibu bapa mendidik anak-anak. Instrumen ini juga mengukur gaya keibubapaan berdasarkan persepsi responden mengenai sikap dan tingkah laku ibu bapa mereka. Kajian ini hanya mengambil kira gaya keibubapaan dari sudut pandangan dan persepsi remaja terhadap ibu bapa mereka sahaja. Pengagihan item berdasarkan gaya keibubapaan adalah seperti dalam Jadual 3.3.

Jadual 3.3

Pembahagian Item Berdasarkan Gaya Keibubapaan

Gaya Keibubapaan	No. Item	Jumlah Item
Responsif	2,4,6,8,10	5
Mendesak	1,3,5,7,9	5
	Jumlah Item	10

3.4.3 Bahagian C: Penglibatan ibu bapa

Bagi instrumen untuk mengukur tahap penglibatan ibu bapa pula kajian ini menggunakan sebahagian daripada Inventori Pengaruh Ibu Bapa (*Inventory of Parental Influence – IPI Campell*, 1994, dalam Zulkifli Abd. Hamid et al., 2011) yang diterjemahkan oleh Zulkifli Abd. Hamid et al., 2011 dan sebahagian daripada item dalam “The Paternal Involvement Scale” (PIS) dan “Maternal Involvement Scale” (MIS) yang direkacipta oleh Paulson (1994b). Inventori ini telah diterjemahkan ke dalam Bahasa Melayu oleh Zahyah Hanafi (2003) dan sesuai digunakan untuk mengukur penglibatan ibu bapa dalam konteks negara ini.

Bahagian ini merangkumi lapan item tentang hubungan komunikasi dan lima item tentang minat terhadap kerja rumah. Contoh item „Ibu bapa saya memberitahu saya tentang kepentingan belajar untuk masa depan“. Sebanyak Pemingkatan skala lima mata juga digunakan.

3.4.4 Bahagian D: Kecerdasan Emosi

Instrumen yang digunakan untuk mengukur tahap kecerdasan emosi ialah Inventori Kecerdasan Emosi Malaysia – Remaja (IKEM-R) yang diadaptasi oleh Saemah Rahman, Noriah Mohd. Ishak, Zuria Mahmud dan Ruslin Amir (2008). Instrumen disusun dengan mengambil kira pandangan Goleman (1998) tentang lima dimensi kecerdasan emosi yang disarankannya iaitu kesedaran sendiri, regulasi sendiri, motivasi sendiri, empati dan kemahiran sosial. Item-item yang dibina telah diubahsuai supaya mudah difahami oleh pelajar sekolah menengah dalam konteks Malaysia.

Pengkaji hanya memilih sebanyak 49 item daripada instrumen ini untuk digunakan dalam kajian ini bagi mengukur kecerdasan emosi responden yang dikategorikan kepada lima subdimensi kecerdasan emosi seperti dalam Jadual 3.4. Item-item ini diukur dengan menggunakan skala likert 5 mata, iaitu 1= sangat Tidak benar, 2 = Tidak benar, 3 = kurang pasti, 4 = benar dan 5 = Sangat benar.

Jadual 3.4

Agihan item-item bagi pembolehkan kecerdasan emosi

Dimensi kecerdasan emosi	Subdimensi	Agihan item	Bilangan item	Jumlah item ikut dimensi
Kesedaran sendiri	Kesedaran emosi	1-2	2	13
	Penilaian sendiri	3-8	5	
	Keyakinan diri	9-13	6	
Kawalan diri	Kawalan sendiri	14-21	8	8
Motivasi sendiri	Dorongan pencapaian	22-26	5	11
	Inisiatif	27-30	4	
	Optimis	31-32	2	
Empati	Memahami orang lain	33-38	6	6
Kemahiran sosial	Kerjasama	39-43	5	11
	komunikasi	44-49	6	
	Jumlah item		49	49

Contoh item kesedaran sendiri seperti “Saya sedar apabila sesuatu perkara/situasi boleh membawa kesan negatif terhadap perasaan saya.” Bilangan item mengikut setiap pembolehubah di semua bahagian dalam instrumen kajian ini telah dirumuskan seperti pada Jadual 3.5

Jadual 3.5

Bilangan item mengikut setiap pembolehubah di semua bahagian dalam soal selidik.

Bahagian	Pembolehubah	Domain	Bilangan Item
A	Demografi		7
B	Gaya Keibubapaan	Responsif	5
		Mendesak	5
C	Penglibatan Ibu Bapa	Komunikasi	8
		Minat terhadap kerja rumah	5
D	Kecerdasan Emosi	Kesedaran sendiri	13
		Regulasi Kendiri	8
		Motivasi	11
		Empati	6
		Kemahiran Sosial	11
Jumlah item			79

Skor pencapaian akademik adalah berdasarkan keputusan gred mata pelajaran yang diperolehi semasa Peperiksaan Menengah Rendah (PMR) bagi mata pelajaran Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Sains, dan Matematik. Ini adalah kerana keempaat-empat mata pelajaran teras ini sangat mempengaruhi pemilihan aliran semasa tingkatan empat. Skor 5 diberikan kepada mata pelajaran yang mendapat gred A, skor 4 untuk gred B ; skor 3 untuk gred C; skor 2 untuk gred D dan skor 1 untuk gred E.

3.5 Laporan Kajian Rintis

Kajian rintis dijalankan untuk menguji kebolehpercayaan dan kesahan item-item dalam soal selidik kajian ini. Menurut Isaac dan Michael (1984), dalam kajian rintis penyelidik dapat menguji instrumen. Pengkaji dapat memastikan soal selidik ini mudah difahami dan kebolehpercayaan dan kesahan item dalam soal selidik ini perlu diutamakan. Kebolehpercayaan bermakna keupayaan alat ukuran dapat mengukur dengan tekal fenomena yang harus diukur (Black & Champion, 1976). Menurut Anastasi (1982), kebolehpercayaan merujuk kepada ketekalan skor-skor yang diperoleh oleh individu adalah sama apabila diuji semula dengan alat yang sama pada waktu yang berlainan atau dengan item yang berbeza dalam keadaan ujian yang berlainan. Kesahan pula bermaksud alat dapat mengukur apa yang sebenarnya diukur berdasarkan tujuan kajian (Kerlinger, 1973). Mengikut Chua (2011), bilangan responden yang digunakan dalam kajian rintis biasanya ialah 30 orang. *Cronbach Alpha* 0.60 ke atas adalah mencukupi bagi mencapai tahap kebolehpercayaan yang diperlukan (Smith & Glass, 1987). Hair et al. (2010) pula mengatakan nilai Cronbach Alpha 0.6 hingga 0.7 adalah merupakan suatu gambaran bentuk perhubungan yang sederhana, manakala nilai 0.7 hingga 0.8 menunjukkan suatu perhubungan yang kuat.

Mengikut Hair et al. (2010), kesahan diuji dengan uji Bartlett's. Kesemua pembolehubah harus memberikan nilai Kaiser-Meyer-Okin (KMO) yang melebihi 0.50. Mengikut Hair et al. (2010), nilai KMO di bawah 0.50 adalah tidak diterima, 0.50 hingga 0.69 adalah biasa dan 0.70 adalah ideal.

3.5.1 Analisis kebolehpercayaan

Kajian rintis telah dijalankan di sebuah Sekolah Menengah Kebangsaan di Limbang, Sarawak. Kajian rintis ini melibatkan 100 orang pelajar Tingkatan Lima. Kesemua item pembolehubah dalam soal selidik diadaptasi untuk mengukur gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi. Analisis kebolehpercayaan perlu dilakukan. Kebolehpercayaan merujuk kepada sejauh mana ukuran sebuah konsep itu stabil (Bryman & Bell, 2003). Ini merujuk kepada keupayaan keputusan dan penggunaan prosedur pengukuran boleh menghasilkan keputusan yang konsisten/stabil bagi suatu jangka masa panjang (Carmines & Zeller, 1979). Ujian ini adalah menggunakan nilai *Cronbachnya Alpha*. Maka, data yang dikutip dianalisis dengan menggunakan Perisian *SPSS versi 20* untuk mendapatkan nilai *Cronbachnya Alpha* di mana 1.0 bermaksud nilai sempurna iaitu semua item telah dapat mengukur nilai dengan tepat. Semakin tinggi pekali maka semakin baik alat ukur tersebut (Sekaran, 2003). Mengikut Hair, Black, Babin, Anderson, Tatham, (2006), nilai *Cronbachnya Alpha* di bawah 0.5 tidak boleh diterima, manakala nilai 0.60 ke atas adalah biasa, 0.70 lebih dari biasa, 0.80 adalah memuaskan dan jika melebihi dari 0.90 adalah sangat baik. Hasil dapatan kajian rintis ini, menunjukkan nilai *Cronbachnya Alpha* di antara 0.796 hingga 0.840 dan ditunjukkan dalam Jadual 3.6.

Bagi pembolehubah gaya keibubapaan yang terdiri daripada dimensi responsif dan mendesak, nilai Pekali Cronbach bagi dimensi responsif ialah .840 dan mendesak ialah .836. Keseluruhan gaya keibubapaan ialah .810, bagi pembolehubah penglibatan ibu ialah .796 di mana dimensi komunikasi ialah .803 dan minat

terhadap kerja rumah ialah .812. Pembolehubah kecerdasan emosi ialah .802 di mana dimensi kesedaran emosi ialah .813, regulasi sendiri ialah .830, motivasi sendiri .809, empati ialah .819 dan kemahiran sosial ialah .820.

Jadual 3.6

Nilai Pekali Cronbach bagi item-item kajian

Pembolehubah	Nilai Pekali Cronbach
Gaya keibubapaan	.810
Penglibatan ibu bapa	.796
Kecerdasan emosi	.802
Keseluruhan	.914

Seterusnya analisis faktor penerokaan dijalankan untuk menguji kesahan konstruk kecerdasan emosi. Sebanyak 18 item kecerdasan emosi dikeluarkan. Item-item itu ialah 1, 3, 4, 6, 7, 9, 13, 14, 20, 22, 23, 27, 31, 33, 34, 35, 43, dan 46. Sebanyak 31 item dikekalkan dalam 5 dimensi kecerdasan emosi seperti Jadual 3.7 yang berikut:

Jadual 3.7

Agihan Item kecerdasan emosi selepas analisis penerokaan faktor

Dimensi kecerdasan emosi	Agihan item	Bilangan item	Susunan semula item
Kesedaran sendiri	2, 5, 8, 10, 11, 12	6	1-6
Kawalan diri	15, 16, 17,18,19,21	6	7-12
Motivasi sendiri	24,25,26,28,29,30,32	7	13-19
Empati	36, 37, 38	3	20 – 22
Kemahiran sosial	39, 40, 41,42,44, 45, 47, 48, 49	9	23 – 31
	Jumlah item	31	31

3.5.2 Analisis kesahan

Kesahan adalah suatu ukuran yang menunjukkan tingkat kesahan instrumen dalam mengukur apa yang diperlukan (Hair et al. 2010). Kesahan bertujuan untuk memastikan aspek kandungan item ujian yang digunakan benar-benar sah. Jadi, beberapa prosedur dilakukan untuk menguji kesahan alat kajian ini dari aspek kesahan kandungan, kesahan kriteria dan kesahan konstruk.

3.5.2.1 Kesahan kandungan

Kesahan kandungan dilakukan dengan meneliti item-item soal selidik yang dijawab oleh subjek dan diteliti dan dibincangkan bersama penyelia. Selain itu, dua orang pensyarah universiti yang dikenalpasti yang mempunyai kepakaran dalam bidang kajian ini juga diminta dalam mengenalpasti ketepatan kandungan makna item-item yang digunakan. Beberapa pengubahsuaian dan pembetulan telah dibuat sebelum kajian sebenar dilaksanakan. Bagi item-item gaya keibubapaan telah disusun semula dengan mencampuradukkan item responsif dan mendesak. Item-item mendesak yang asalnya disusun dalam item 1 hingga item 5 diubah menjadi item 1,3,5,7, dan 9 manakala item responsif yang asalnya dalam item 6 hingga 10 disusun semula menjadi item 2,4,6,8,dan 10. Ada item- item yang positif diubah menjadi item negatif. Contohnya, item 1 iaitu Ibu bapa saya tidak kisah sekiranya saya tidak mematuhi sesetengah peraturan yang ditetapkan oleh mereka. Contoh seterusnya seperti item 9 iaitu Ibumama saya membuat hanya sedikit peraturan untuk saya patuhi.

3.5.2.2 Kesahan konstruk

Selain itu, ujian kesahan konstruk juga dilakukan dengan menguji kesahan konvergen dan kesahan diskriminan (Fornell & Larker, 1981; Hair et al., 2010). Kesahan konstruk tercapai apabila indeks *fitness* mencapai tahap yang ditetapkan.

3.5.2.2.1 Kesahan konvergen

Kesahan konvergen dinilai dari model pengukuran dengan menentukan setiap penunjuk yang diestimasi secara sah mengukur konstruk yang diuji (Hair et al., 2010). Indikator yang menjelaskan suatu konstruk maka indikator tersebut mempunyai faktor muatan yang tinggi dengan konstruk tersebut dan jumlah penunjuk mempunyai *variance extracted* yang tinggi. Salah satu indikator kesahan konvergen adalah kebolehpercayaan (Hair et al., 2010).

Nilai batas *Composit Reliabiliti* (CR) yang dapat digunakan dalam kajian adalah 0.6 (Hair et al., 2010). Nilai konstruk reliabiliti yang lebih 0.5 bermaksud indikator itu benar menjelaskan konstruk atau pembolehubah yang dikatakan boleh dipercayai (reliable).

3.5.2.2.2 Kesahan diskriminan

Kesahan diskriminan digunakan untuk mengukur sejauhmanakah suatu konstruk itu berbeza dari konstruk independen yang lain. Kesahan diskriminan menguji seberapa besar dua konstruk berbeza atau terlalu berkolerasi. Kesahan diskriminan dikira dengan nilai *variance ektracted* (VE) dua pembolehubah konstruk dibandingkan dengan kuadrat dari korelasi dua pembolehubah. Nilai *Average Variance Extrated*

(*AVE*) = C (*Standardized loading*). Jika *AVE* lebih besar daripada kuadrat korelasi antara dua konstruk, maka masing-masing pembolehubah tidak berkolerasi secara sempurna atau kesahan diskriminan dapat dicapai (Hair et al., 2010). Ini bererti antara pembolehubah eksogen tidak terjadi multicolinier. Korelasi antara konstruk mesti kurang daripada 0.85 dikatakan kesahan diskriminan tercapai (Hair et al., 2010).

3.5.2.3 Kesahan Ujian Bartlett

Selain itu, kesahan juga diuji dengan ujian Bartlett (Hair et al., 2010). Semua pembolehubah harus memberikan nilai *Kaiser-Meyer-Okin* (*KMO*) melebihi 0.50. Nilai *KMO* dalam kajian rintis ini ialah .761. Maka, item-item yang digunakan dalam kajian ini memenuhi syarat ini dan sah digunakan. *KMO* dan ujian Bartlett's bagi pembolehubah gaya keibubapaan ialah .607, pembolehubah penglibatan ibu bapa ialah .810 dan pembolehubah kecerdasan emosi pula ialah .607 (Jadual 3.8), *KMO* dan Ujian Bartlett's bagi pembolehubah gaya keibubapaan (Jadual 3.9), *KMO* dan Ujian Bartlett's bagi pembolehubah penglibatan ibu bapa, *KMO* dan Ujian Bartlett's bagi pembolehubah kecerdasan emosi (Jadual 3.10).

Jadual 3.8

KMO dan Ujian Bartlett's bagi pembolehubah gaya keibubapaan

Mengukur kecukupan sampel Kaiser-Meyer-Olkin		.607
Ujian Bartlett's	Anggaran Kuasa dua Khi	159.416
<i>Sphericity</i>	df	45
	Sig.	.000

Jadual 3.9

KMO dan Ujian Bartlett's bagi pembolehubah penglibatan ibu bapa

Mengukur kecukupan sampel Kaiser-Meyer-Olkin		.810
Ujian Bartlett's <i>Sphericity</i>	Anggaran Kuasa dua Khi	352.496
	df	78
	Sig.	.000

Jadual 3.10

KMO dan Ujian Bartlett's bagi pembolehubah kecerdasan emosi

Mengukur kecukupan sampel Kaiser-Meyer-Olkin		.607
Ujian Bartlett's <i>Sphericity</i>	Anggaran Kuasa dua Khi	2473.691
	df	1176
	Sig.	.000

3.6 Prosedur Mengumpul Data

Sebelum pengutipan data, pengkaji mendapat kebenaran daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (*Educational, Planning and Research Division, EPRD*) di Kementerian Pelajaran Malaysia. Seterusnya, kebenaran juga diperoleh daripada Jabatan Pelajaran Negeri Sarawak dan pengetua sekolah yang dipilih untuk menjalankan kajian. Surat yang berkaitan dengan tujuan kajian disertakan bersama dengan borang soal selidik. Setiap responden diberitahu tentang tujuan, objektif dan instrumen kajian. Di samping itu, responden juga dimaklumkan bahawa segala maklumat yang diberikan adalah rahsia. Pengkaji meminta bantuan guru kaunseling untuk mengedarkan dan menerangkan setiap item

dalam soal selidik kepada responden. Soal selidik ini dijawab oleh pelajar Tingkatan Lima.

3.7 Analisis Data

Teknik analisis data yang digunakan dalam kajian ini ialah Model Persamaan Struktur (SEM). Data deskriptif dianalisis dengan menggunakan *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versi 20.0 manakala model hipotesis kajian diuji dengan menggunakan perisian Partial Least Square (SEM-PLS). SEM-PLS telah menjadi satu teknik yang terkenal untuk menguji teori dalam beberapa disiplin akademik (Hair, et al., 2006). SEM merupakan teknik statistik multivariate iaitu kombinasi antara analisis faktor dan analisis regresi (korelasi) yang bertujuan untuk menguji hubungan - hubungan antara pembolehubah yang ada pada suatu model, antara indikator dengan konstraknya atau hubungan antara konstruk. SEM merupakan sekumpulan teknik statistik yang memungkinkan pengujian sebuah rangkaian hubungan yang rumit secara serentak. SEM-PLS mempunyai objektif statistik, memaksimumkan penjelasan varians konstruk endogenous, kenormalan taburan data tidak diambil alih, boleh digunakan dengan pembolehubah penunjuk yang lebih sedikit bagi sesuatu konstruk dan juga boleh termasuk sebilangan besar pembolehubah penunjuk. SEM-PLS menganggap semua varians yang diukur berguna untuk penjelasan dan ramalan hubungan struktur (Hair et al., 2014). SEM-PLS dapat digunakan sampel kecil iaitu minimum saiz sampel lebih daripada 30 dapat digunakan. PLS bukan sahaja dapat digunakan untuk mengkonfirmasikan teori, tetapi juga dapat digunakan untuk menjelaskan ada atau tidaknya hubungan antara variabel laten. PLS dapat menganalisis sekaligus konstruk yang dibentuk dengan

indikator reflektif dan formatif. PLS mampu mengestimasi model yang besar dan kompleks dengan ratusan variabel laten dan ribuan indikator (Falk & Miller, 1992). Pendekatan PLS adalah sesuai dengan objektif ramalan berorientasikan penyelidik, tidak memerlukan pengedaran data biasa dan menempatkan saiz sampel kecil (Chin & Newsted, 1999). Bagi CB-SEM yang menggunakan AMOS memerlukan saiz sampel yang lebih besar iaitu minimum mesti lebih daripada 400 (Chin & Newsted, 1999). PLS-SEM juga menyediakan nilai R^2 dan menunjukkan kepentingan hubungan antara konstruk dalam model manakala CB-SEM sebaliknya hanya menyediakan pemodelan. PLS adalah lebih baik digunakan dalam penyelidikan yang berasaskan ramalan berbanding dengan CB-SEM adalah lebih kepada model fit. Salah satu kelebihan utama PLS-SEM lebih CB-SEM adalah bahawa PLS-SEM boleh mengendalikan banyak pembolehubah bebas pada masa yang sama, walaupun ini paparan multikolinearan (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011). PLS-SEM lebih sesuai digunakan dalam kajian ini kerana kajian ini lebih merupakan ramalan dan dapat menjelaskan hubungan pembolehubah laten mengenai pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik.

3.7.1 Pengimbasan Data

Langkah awal dilakukan sebelum melaksanakan ujian statistik ialah mengimbas data (*screening data*) terhadap data yang diproses (Hair et al. 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Pengimbasan data melibatkan multivariate outlier (*outlier data*) dan normaliti.

3.7.1.1 *Multivariate Outlier*

Outlier adalah kes atau data yang mengandung ciri-ciri yang sangat berbeza jauh dari pemerhatian-pemerhatian yang lain dan muncul dalam bentuk nilai ekstrim baik untuk satu pembolehubah mahupun banyak pembolehubah. Outlier yang muncul pada dua atau lebih pembolehubah dikatakan *Multivariate Outlier* (Hair et al, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Ada empat kategori penyebab timbulnya data outlier iaitu kesalahan dalam mengentri data, gagal menentukan adanya kesalahan nilai dalam program komputer dan outlier bukan merupakan responden. Untuk mengesan terhadap multivariate outlier perlu dilakukan dengan boxplots dan ini akan memperhatikan nilai *mahalanonis distance*. Kriteria yang digunakan adalah nilai *Chi-square* pada darjah kebebasan pada peringkat signifikan $p < 0.001$ (Tabachnick & Fidell, 2007). Ini bererti kesemua kes yang mempunyai *mahalanobis distance* yang lebih dari *table Chi-square* adalah multivariate outlier maka data tersebut harus dihapuskan. Data outlier dikesan berdasarkan nilai *Mahalonabis* dalam kajian ini iaitu χ^2 yang melebihi 90.57% dikira outlier (Tabachnick & Fidell, 2007).

3.7.1.2 Normaliti

Andaian yang paling asas dalam analisis multivariate adalah normaliti. Normaliti merujuk kepada bentuk pengedaran data untuk pembolehubah matrik individu dan berkelompok untuk edaran data. Dua komponen normaliti ialah cerun *skewness* dan *kurtosis*. Mengikut Hair et al (2010), nilai *Z skewness* ialah 2.58 (untuk $\alpha = 0.01$) dan 1.96 (untuk $\alpha = 0.05$).

3.7.2 Menguji Kesahan Model Pengukuran

Setiap model pengukuran perlu diuji kesahan dan kebolehpercayaannya. Dalam kajian ini, terdapat tiga model pengukuran berdasarkan pembolehubah-pembolehubah yang dikaji. Pengujian ini termasuklah menguji kesahan Model Pengukuran Gaya Keibubapaan, Penglibatan Ibu Bapa dan menguji Kesahan Model Pengukuran Kecerdasan Emosi. Setiap model pengukuran perlu diuji dari aspek konsisten dalaman (*internal consistency*), kebolehpercayaan indikator (*indicator reliability*), kebolehpercayaan komposit (*composite reliability*), kesahan konvergen (*convergent validity*), purata variance ekstrak (*Average variance extract, AVE*) dan kesahan diskriminan (*discriminant validity*).

3.7.3 Menguji Kesahan Model Persamaan Strukur

Setelah pengujian model pengukuran sudah lulus, proses menguji kesahan model struktural pula dilakukan (Hair et al. 2014). Ujian ini menguji fit dan kesahihan sesebuah model pengukuran dan kemudian menguji model struktur. Terdapat dua tahap menguji model struktur iaitu menguji keseluruhan model dari model struktur dan menguji anggaran parameter struktural iaitu hubungan di antara konstruk atau pembolehubah-pembolehubah bebas yang ada dalam model struktur. Alat yang digunakan menguji keseluruhan model ialah

3.7.3.1 Penilaian isu kollineariti

Tahap kollineariti konstruk ramalan (*predictor constructs*) diuji dengan melaksanakan analisis *bootstrap*. Ujian kollineariti untuk menguji setiap konstruk ramalan adalah berasingan daripada konstruk yang lain dalam model struktur. Nilai

kollineariti yang dilihat ialah nilai *VIF* mesti kurang daripada 5 (Hair et al. 2014). Nilai ini diterima dalam kajian yang bermakna hubungan atau tindihan antara konstruk ramalan adalah berasingan pada tahap yang boleh diterima. Jika nilai *VIF* adalah lebih daripada 5, maka pengkaji harus mengambil kira untuk menggabungkan konstruk-konstruk ramalan kepada satu konstruk.

3.7.3.2 Koefisen Laluan

Kesignifikanan Koefisen Laluan (*path coefficients*) diuji untuk melihat kesignifikanan hubungan atau pengaruh antara konstruk eksogenous dengan pembolehubah bersandar yang dinyatakan dalam hipotesis kajian ini. Nilai Statistik T yang menunjukkan hubungan yang signifikan mesti melebihi 1.96 bagi 2-tailed dan 1.645 bagi 1-tailed. Seterusnya, nilai jumlah kesan (*total effects*) diuji untuk melihat kekuatan pengaruh atau jumlah kesan sesuatu konstruk terhadap pembolehubah bersandar. Jika jumlah kesan adalah tinggi maka pengaruh sesuatu konstruk itu adalah kuat terhadap pembolehubah bersandar yang dikaji. Kesignifikanan jumlah kesan juga ditentukan oleh nilai statistik t seperti dalam Koefisen Laluan.

3.7.3.3 Tahap ketepatan ramalan

Seterusnya tahap ketepatan ramalan (*predictive accuracy*) iaitu nilai R^2 (*Coefficient of determination*) diuji. Nilai ini adalah untuk melihat hubungan antara sesuatu konstruk endogenous yang sebenar dengan yang diramalkan. Tiada *rule of thumb* untuk R^2 dalam bidang kajian tingkah laku tetapi bagi bidang pemasaran ialah 0.75 dikira tinggi, 0.50 moderate, dan 0.25 adalah lemah (Hair et al. 2010).

3.7.3.4 Kesan saiz konstruk ramalan

Kesan saiz konstruk ramalan (*predictive construct*) iaitu f^2 (*effect size*) diuji untuk mengukur kesan sesuatu konstruk ramalan terhadap konstruk endogenous. Nilai f^2 digunakan untuk mengukur kesan sesuatu konstruk peramal terhadap konstruk dependen. Formula pengiraan adalah seperti yang berikut.

$$f^2 = \frac{R^2 \text{ Included} - R^2 \text{ Excluded}}{1 - R^2 \text{ Included}}$$

Kesan saiz bagi konstruk endogenous dinilai ialah 0.02 - 0.14 adalah kecil, 0.15 - 0.349 adalah sederhana dan lebih daripada 0.35 adalah besar (Hair et al. 2010).

3.7.3.5 Pengukuran *Construct Crossvalidated Redundancy* (Q^2)

Pengukuran *Construct Crossvalidated Redundancy* (Q^2) diaplikasikan dalam menilai kerelevanan peramalan sesuatu model kajian Q^2 adalah kriteria untuk menilai betapa baiknya sesuatu model dalam meramal data mengenai kes yang telah dibuang (Hair et al., 2014). Mengikut Henseler et al., (2009), model kajian yang nilai Q^2 yang lebih besar daripada sifar dikira mempunyai peramalan yang relevan. Tambahan pula, jika model kajian yang mempunyai nilai Q^2 positif yang tinggi mencadangkan peramalan yang lebih relevan. Nilai Q^2 yang relevan adalah lebih daripada sifar.

3.7.3.6 Saiz kesan kerelevanan

Saiz kesan kerelevanan akhirnya diuji dengan mengira nilai q^2 dengan menggunakan formula yang berikut:

$$q^2 = \frac{Q^2 \text{ Included} - Q^2 \text{ Excluded}}{1 - Q^2 \text{ Included}}$$

Nilai saiz kesan korelevanan q^2 yang dikira berkesan adalah lebih daripada sifar.

Kesemua alat pengujian keseluruhan model kajian ini dirumuskan dalam Jadual 3.11 yang berikut:

Jadual 3.11

Alat pengujian Keseluruhan Model

Alatan	Target	Keterangan
a. VIF (<i>Collinearity</i>)	< 5	Tahap hubungan antara indikator
b. Statistik T	>1.96 (2tailed) >1.645(1-tailed)	signifikan/hubungan relevan
c. R^2 (<i>predictive accuracy</i>)	0.75 = tinggi 0.50 = moderate 0.25 = lemah	Meramal ketepatan
d. f^2 (<i>effect size</i>)	0.02 - 0.14 = small; 0.15 - 0.349 = medium, 0.35 ke atas = besar	Kesan sesuatu konstruk yang diramal dengan konstruk bersandar
e. Q^2 (<i>the predictive relevance</i>)	>0 = relevan	Kerelevanan peramalan
f. q^2 (<i>effect size</i>)	>0 = relevan	Saiz kesan korelevanan

Analisis kesahan Model Persamaan Struktural ini digunakan untuk menjelaskan pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik. Rumusannya, instrumen dan kaedah menganalisis data yang digunakan oleh penyelidik dalam kajian ini adalah seperti yang ditunjukkan secara ringkas dalam Jadual 3.12.

Jadual 3.12

Jenis ujian berdasarkan persoalan kajian

No	Persoalan kajian	Jenis Ujian Analisis
1	Apakah jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa?	Statistik deskriptif (kekerapan dan peratus)
2	Tahap gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik.	Statistik deskriptif (kekerapan, min, varian, sisihan pawai)
3	Sejauh manakah pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik?	PLS - SEM
4	Adakah model persamaan berstruktur yang memetakan hubungan kecerdasan emosi sebagai perantara gaya keibubapaan dan penglibatan dengan pencapaian akademik?	PLS - SEM



UUM
Universiti Utara Malaysia

3.8 Kesimpulan

Bab ini menerangkan kaedah penyelidikan yang digunakan oleh pengkaji dalam kajian ini. Reka bentuk kajian, populasi dan persampelan, tempat kajian, instrumen kajian, kajian rintis, prosedur menjalankan kajian dan cara menganalisis data kajian dijelaskan. Kaedah penyelidikan ini menerangkan bagaimana pengkaji mendapat maklumat ataupun data. Maklumat yang diperolehi ini bertujuan untuk menerangkan hasil dapatan kajian berdasarkan kepada objektif dan persoalan kajian dalam menangani permasalahan kajian. Hasil dapatan kajian yang selanjutnya dibincangkan dalam bab 4 dan bab 5.



BAB EMPAT

KEPUTUSAN KAJIAN

4.1 Pengenalan

Bab ini melaporkan keputusan analisis data dapatan kajian yang menggunakan Pengujian Model Persamaan Struktur (SEM) - Pemodelan Laluan *Partial Least Squares* (PLS). Analisis data berpandukan objektif kajian. Dapatan kajian dibahagikan kepada latar belakang responden, pengimbasan data kajian yang melibatkan penyusunan data, data outlier, data normaliti dan pengkategorian data. Bahagian seterusnya mengemukakan pengujian kebolehpercayaan dan kesahan pembolehubah dalam model pengukuran pembolehubah. Seterusnya, data deskriptif dipersembahkan berdasarkan persoalan kajian tentang jenis gaya keibubapaan yang diamalkan dan tahap penglibatan ibu bapa, tahap kecerdasan emosi dan tahap pencapaian akademik. Akhir sekali, pengujian hipotesis dibuat berpandukan pengujian model persamaan struktur dan pengujian tentang pembolehubah perantara dalam kajian ini.

4.2 Latar belakang responden

Segala data yang dilaporkan dalam bab ini adalah berdasarkan bilangan responden yang terlibat secara langsung dalam kajian ini setelah proses pengimbasan data telah dilakukan iaitu seramai 406 orang. Latar belakang responden mengikut sekolah dalam Jadual 4.1, bilangan dan peratusan responden mengikut jantina dalam Jadual 4.2, bilangan dan peratusan responden mengikut bangsa dalam Jadual 4.3, bilangan mengikut pendidikan ibu bapa dalam Jadual 4.4, bilangan dan peratusan responden

mengikut pekerjaan ibu bapa dalam Jadual 4.5, bilangan dan peratusan responden mengikut tahap dan gred pencapaian mata pelajaran Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Matematik dan Sains dalam kajian dalam Jadual 4.6.

4.2.1 Responden kajian mengikut sekolah

Kajian ini melibatkan semua sekolah menengah kebangsaan di Bahagian Limbang iaitu sebanyak sembilan buah sekolah yang merangkumi 406 orang responden. Sekolah-sekolah ini ialah SMK A, SMK B, SMK C, SMK D, SMK E, SMK F, SMK G, SMK H dan SMK I. Bilangan dan peratusan responden dari setiap sekolah yang terlibat dalam kajian ini adalah seperti dalam Jadual 4.1 setelah pengimbasan data dilakukan.

Jadual 4.1

Bilangan dan peratusan responden mengikut sekolah

Kriteria	Nama Sekolah	Bilangan Responden	Peratus
Sekolah	SMK A	43	10.6
	SMK B	65	16
	SMK C	38	9.4
	SMK D	26	6.4
	SMK E	34	8.4
	SMK F	58	14.3
	SMK G	57	14
	SMK H	46	11.3
	SMK I	39	9.6
	Jumlah	406	100.0

4.2.2 Responden kajian mengikut jantina dan bangsa

Berdasarkan Jadual 4.2 mengenai bilangan dan peratusan responden mengikut jantina dalam kajian ini, seramai 159 orang pelajar lelaki iaitu 39.2 % dan 247 orang pelajar perempuan iaitu 60.8 % terlibat dalam kajian ini. Majoriti pelajar adalah terdiri daripada bangsa Melayu iaitu 120 orang (29.6%), diikuti oleh 77 orang (19%) bangsa Iban, dan bangsa Lunbawang, 48 orang iaitu 11.8% bangsa Cina, 10.1% bangsa Bisaya dan 10.6% lain-lain bangsa iaitu seramai 43 orang pelajar yang terdiri daripada lain-lain bangsa seperti Kedayan, Kelabit, Kenya, Melanau dan Bidayuh (Jadual 4.3).

Jadual 4.2

Bilangan dan peratusan responden mengikut jantina

Kriteria	Kategori	Bilangan Responden	Peratus
Jantina	Lelaki	159	39.2
	Perempuan	247	60.8
	Jumlah	406	100.0

Jadual 4.3

Bilangan dan peratusan responden mengikut bangsa

Kriteria	Kategori	Bilangan Responden	Peratus
BANGSA	Melayu	120	29.6
	Iban	77	19.0
	Lunbawang	77	19.0
	Cina	48	11.8
	Lain-lain	43	10.6
	Bisaya	41	10.1
	Jumlah	406	100.0

4.2.3 Responden kajian mengikut peringkat pendidikan dan pekerjaan ibu bapa

Berdasarkan Jadual 4.4, kajian ini merangkumi seramai 131 orang pelajar yang tidak tahu tentang peringkat pendidikan bapa mereka. Hanya 6 orang sahaja bapa yang tidak bersekolah dan 15 dan 11 orang pelajar yang mempunyai bapa yang memiliki sijil/diploma dan ijazah muda/sarjana/PhD. Paling ramai bapa yang memiliki peringkat pendidikan SPM/MCE iaitu seramai 119 orang atau 29.3%. Ini juga serupa dengan peringkat pendidikan ibu yang paling ramai pada peringkat SPM iaitu seramai 119 orang. Dari aspek pekerjaan (Jadual 4.5), hanya seramai 38 orang bapa tidak bekerja tetapi seramai 284 ibu tidak bekerja manakala seramai 398 orang bapa bekerja dan 122 ibu yang bekerja yang merangkumi 90.6% dan 30%.



Jadual 4.4

Bilangan dan peratusan responden mengikut peringkat pendidikan ibu bapa

Kriteria	Kategori	Bilangan Responden	Peratus
Peringkat Pendidikan Bapa	Tidak tahu	131	32.3
	Tidak bersekolah	6	1.5
	Sekolah rendah	66	16.3
	SRP/PMR/LCE	58	14.3
	SPM/MCE	119	29.3
	SIJIL/DIPLOMA	15	3.7
	IJAZAH	11	2.7
	MUDA/SARJANA/PhD		
	Jumlah	406	100.0
Peringkat Pendidikan Ibu	Tidak tahu	115	28.3
	Tidak bersekolah	18	4.4
	Sekolah rendah	70	17.2
	SRP/PMR/LCE	52	12.8
	SPM/MCE	119	29.3
	SIJIL/DIPLOMA	22	5.4
	IJAZAH	10	2.5
	MUDA/SARJANA/PhD		
	Jumlah	406	100.0

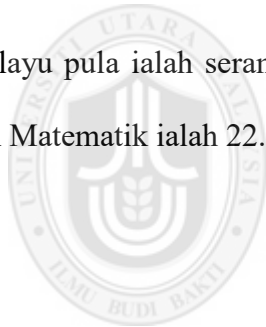
Jadual 4.5

Bilangan dan peratusan responden mengikut pekerjaan ibu bapa

Kriteria	Kategori	Bilangan Responden	Peratus
Pekerjaan Bapa	Tidak bekerja	38	9.4
	Bekerja	368	90.6
	Jumlah	406	100.0
Pekerjaan Ibu	Tidak bekerja	284	70.0
	Bekerja	122	30.0
	Jumlah	406	100.0

4.2.4 Responden kajian mengikut pencapaian akademik

Jadual 4.6 menunjukkan bilangan dan peratusan responden mengikut tahap dan gred pencapaian mata pelajaran Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Matematik dan Sains. Pelajar yang mendapat gred A bermakna tahap pencapaian pelajar itu adalah cemerlang, Gred B dan C adalah pada tahap baik, manakala gred D dan E adalah lulus dan F adalah gagal. Sebanyak 1% pelajar cemerlang dalam Bahasa Melayu, 12.1% Bahasa Inggeris, 2% Sains dan 2.5% Matematik. Pelajar yang mendapat pencapaian yang baik dalam Bahasa Melayu ialah sebanyak 28.8%, Bahasa Inggeris ialah 54.5%, 57.7% dalam Sains dan 58.6%. Pelajar yang mencapai tahap lulus dalam Bahasa Melayu ialah sebanyak 47.8%, Bahasa Inggeris ialah 23.4% , Sains ialah 24.6% dan Matematik ialah 16.7%. Bagi Pelajar yang gagal dalam Bahasa Melayu pula ialah seramai 22.4%, Bahasa Inggeris ialah 10.1%, Sains ialah 15.8% dan Matematik ialah 22.2%.



UUM
Universiti Utara Malaysia

Jadual 4.6

Bilangan dan peratus responden mengikut tahap dan gred pencapaian mata pelajaran Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Matematik dan Sains

Mata pelajaran	Gred	Bilangan Responden	Peratus	Tahap
Bahasa Melayu	A	4	1.0	Cemerlang
	B	21	5.2	Baik
	C	96	23.6	Baik
	D	194	47.8	Lulus
	E	91	22.4	Gagal
	Jumlah	406	100.0	
Bahasa Inggeris	A	49	12.1	Cemerlang
	B	120	29.6	Baik
	C	101	24.9	Baik
	D	95	23.4	Lulus
	E	41	10.1	Gagal
	Jumlah	406	100.0	
Sains	A	8	2.0	Cemerlang
	B	88	21.7	Baik
	C	146	36.0	Baik
	D	100	24.6	Lulus
	E	64	15.8	Gagal
	Jumlah	406	100.0	
Matematik	A	10	2.5	Cemerlang
	B	129	31.8	Baik
	C	109	26.8	Baik
	D	68	16.7	Lulus
	E	90	22.2	Gagal
	Jumlah	406	100.0	Jumlah

4.3 Pengimbasan Data

Dalam proses pengimbasan data, penyusunan semula data dibuat dan pengesanan data outlier digugurkan sehingga data berada dalam keadaan taburan data yang normal (Hair, Hult, Ringle, Sarstedt, 2014).

4.3.1 Penyusunan Semula Data

Item-item negatif iaitu sebanyak 5 item dimensi mendesak bagi pembolehubah gaya keibubapaan disusun semula daripada g1, g3, g5, g7 dan g9 dengan memberikan

nama yang baru iaitu gg1, gg3, gg5, gg7, dan gg9 (Jadual 4.7). Item-item tersebut kemudiannya digabungkan menjadi dua dimensi iaitu mendesak dan responsif. Bagi pembolehubah penglibatan ibu bapa juga digabungkan menjadi dua dimensi iaitu: (hubungan komunikasi & minat terhadap kerja rumah) manakala pembolehubah kecerdasan emosi digabungkan menjadi lima dimensi iaitu: (kesedaran sendiri, kawalan emosi, motivasi sendiri, empati & kemahiran sosial).

Jadual 4.7

Penyusunan semula item-item bagi dimensi mendesak

Item asal	Item baru
g1	gg1
g3	gg3
g5	gg5
g7	gg6
g9	gg7

4.3.2 Data Outlier

Outlier didefinisikan sebagai satu pemerhatian unik di mana nilai terkeluar atau tersasar daripada kombinasi ciri-ciri yang boleh dikenalpasti sebagai set kumpulan (Hair et al., 2010). *Outlier* juga bermaksud kes data yang mempunyai nilai yang sangat berbeza daripada nilai kumpulan kebanyakan data. *Outlier* terjadi mungkin kerana kesilapan responden mengisi maklumat, kehilangan data atau soal selidik tidak diisi dengan lengkap. Jarak Mahalanobis dinilai sebagai *Chi-square* dengan darjah kebebasan sama dengan pembolehubah bergantung dengan semua pembolehubah lain sebagai pembolehubah bebas. Kaedah analisis penerokaan data digunakan untuk mengesan data *outlier*. Data *outlier* dikesan berdasarkan nilai *Mahalanobis* dalam kajian ini iaitu χ^2 yang melebihi 90.57% dikira *outlier*. Sebanyak

39 kes *outlier* digugurkan. Kes-kes itu ialah 14, 17,19, 29, 30, 31, 32, 39, 44, 45, 49, 51, 58, 59, 62, 68, 69, 70, 73, 75, 126, 138, 170, 175, 241, 295, 315, 362, 368, 379, 381, 382, 385, 390, 393, 400, 405, 409, 413 (Jadual 4.8).

Jadual 4.8

Kes-kes outlier

Kes Outlier	14, 17,19, 29, 30, 31, 32, 39, 44, 45, 49, 51, 58, 59, 62, 68, 69, 70, 73, 75, 126, 138, 170, 175, 241, 295, 315, 362, 368, 379, 381, 382, 385, 390, 393, 400, 405, 409, 413.
----------------	---

4.3.3 Taburan Data Normal

Walaupun penggunaan PLS tidak memerlukan data yang normal tetapi sekiranya data yang sangat tidak normal dan outlier mengganggu, maka data outlier harus digugurkan (Hair, et al. 2014). Setelah responden yang merupakan outlier digugurkan, taburan normaliti dapat diperolehi dengan melihat kepada nilai Mahalonabis. Nilai skewness dan kurtosis dilihat untuk menentukan data adalah berbentuk taburan normal iaitu nilai yang diterima adalah di antara -1 dan +1 (Hair, et al. 2014). Berdasarkan Jadual 4.9 didapati ketiga-tiga pembolehubah merupakan data yang normal.

Jadual 4.9

Nilai Skewness dan kurtosis bagi pembolehubah kajian

pembolehubah	<i>skewness</i>	<i>kurtosis</i>
Gaya keibubapaan	0.057	0.370
Penglibatan ibu bapa	-0.852	0.811
Kecerdasan emosi	0.077	0.086

4.4 Pengkategorian Jenis Gaya keibubapaan

Menurut tipologi gaya keibubapaan Baumrind, terdapat dua dimensi gaya keibubapaan iaitu responsif dan mendesak. Daripada dua dimensi ini pula dikategorikan kepada empat jenis gaya keibubapaan iaitu otoritatif, otoritarian, pemisif dan abai. Data pembolehubah gaya keibubapaan dalam kajian ini seterusnya dikategorikan berdasarkan langkah-langkah yang berikut.

Jadual 4.10

Nilai min, minimum, maksimum data responsif dan mendesak

Nilai	Responsif	Mendesak
Min	3.82	3.64
Minimum	2.00	1.80
Maksimum	5.00	5.00

Dapatkan min untuk responsif dan mendesak (Jadual 4.10) untuk mencari tahap tinggi dan rendah dimensi mendesak dan responsif. Nilai 1 diberikan kepada responsif rendah dan 2 kepada responsif tinggi manakala 3 dan 4 diberikan kepada mendesak rendah dan tinggi. Jadi responsif rendah adalah dalam lingkungan 2.00 -

3.50 dan responsif tinggi adalah antara 3.51 - 5.00 manakal mendesak rendah ialah lingkungan 1.80 hingga 3.40 dan mendesak tinggi ialah antara 3.41 hingga 5.00.

Pengkategorian ini dibuat dengan menggunakan *SPSS* dengan *Transform recode – different value, Numeric variable – output variable – RT responsive – change dan old + new variables- range 2.00. through 3.50* kemudian *New values = 1* (rendah responsif) add *range 3.51 through 5.00 new value = 2* (tinggi responsif). Langkah seterusnya untuk mengkategorikan gaya keibubapaan daripada responsif dan mendesak kepada otoritatif, otoritarian, pemisif dan abai dilakukan. Caranya ialah dengan *Transform- compute* dan *Target variable* ialah otoritatif. *Numeric expression = (mendesak * responsif)* kemudian klik *If- include if case satisfies condition* dengan *RTmendesak = 4 & RTresponsif = 2* diikuti dengan *Continue --- ok*. Langkah sebegitu diulang untuk otoritarian, pemisif dan abai seperti Otoritarian = *RTmendesak =4 &RTresponsif =1*; Pemisif = *RTmendesak = 3 & RTresponsif =2* dan Abai = *RTmendesak = 3 & RTresponsif = 1*.

4.5 Jenis Gaya keibubapaan

Persoalan Kajian 1: Apakah jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa?

Berdasarkan hasil dapatan kajian, didapati bahawa paling ramai ibu bapa mengamalkan gaya keibubapaan jenis otoritatif iaitu seramai 190 orang. Min gaya keibubapaan otoritatif adalah paling tinggi iaitu 16.63 dan merangkumi sebanyak 47.3% manakala jenis gaya keibubapaan abai adalah paling kurang diamalkan dengan min 8.98 iaitu sebanyak 11.5% (Jadual 4.11).

Bagi jenis gaya keibubapaan otoritarian dan permisif adalah pada peringkat min yang rendah iaitu 12.24 dan 12.35 iaitu hanya sebanyak 13.2% dan 26.8%.

Jadual 4. 11

Min, Minimum, maksimum, Sisihan Piawai Bagi Dimensi Gaya Keibubapaan

Dimensi Gaya Keibubapaan	N	Minimum	Maximum	Min	Sisihan Piawai
Otoritatif	190	12.96	25.00	16.63	2.40
Otoritarian	54	7.20	15.64	12.24	1.59
Permisif	115	7.60	16.32	12.35	1.95
Abai	47	4.80	11.56	8.98	1.83
Jumlah	406				

4.6 Tahap Penglibatan Ibu Bapa, tahap kecerdasan emosi dan tahap pencapaian akademik

Persoalan kajian 2:

Apakah tahap penglibatan ibu bapa, tahap kecerdasan emosi dan tahap pencapaian akademik?

Persoalan kajian ini dijawab dengan menguji nilai min penglibatan ibu bapa, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik berpandukan nilai min bagi sesuatu tahap seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.12.

Jadual 4.12

Nilai Min Bagi Sesuatu Tahap bagi penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi

Skor Min	Tahap
1.00 – 1.89	Sangat rendah
1.90 – 2.69	Rendah
2.70 – 3.49	Sederhana
3.50 – 4.29	Tinggi
4.30 – 5.00	Sangat tinggi

Sumber: Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP, 2006b) Pelan Induk Penyelidikan Pendidikan (PIPP).

4.6.1 Tahap Penglibatan Ibu Bapa

Hasil dapatan kajian menunjukkan tahap komunikasi adalah sangat tinggi iaitu 4.54 diikuti tahap minat terhadap kerja rumah adalah tinggi iaitu 3.73. Jadi, kajian menunjukkan secara keseluruhannya, tahap penglibatan ibu bapa berada pada tahap yang tinggi iaitu dengan minnya 4.14

Jadual 4.13

Min, Minimum, maksimum, Sisihan Piawai dan tahap setiap Pembolehubah kajian

Pembolehubah	N	Minimum	Maksimum	Min	Sisihan Piawai	Tahap
Penglibatan Ibu bapa	406	2.44	5.00	4.14	0.45	Tinggi
Minat terhadap kerja rumah	406	1.40	5.00	3.73	0.60	Tinggi
komunikasi	406	2.88	5.00	4.54	0.45	Sangat Tinggi

4.6.2 Tahap Kecerdasan Emosi

Berdasarkan Jadual 4.14, didapati bahawa secara keseluruhannya, tahap kecerdasan emosi pelajar adalah pada peringkat yang paling tinggi dengan min 3.73. Hasil kajian menunjukkan bahawa pelajar memiliki tahap motivasi sendiri juga paling tinggi iaitu 3.69 dan diikuti oleh dimensi kesedaran sendiri dan empati pada tahap sama tinggi iaitu min 3.57 dan 3.50. Dimensi kemahiran sosial ialah 3.45 dan dimensi regulasi sendiri iaitu 3.18 iaitu pada tahap sederhana sahaja.

Jadual 4.14

Min, Minimum, maksimum, Sisihan Piawai Bagi Dimensi Kecerdasan Emosi

Dimensi Kecerdasan Emosi	N	Minimum	Maksimum	Min	Sisihan Piawai	Tahap
Kecerdasan emosi	406	2.20	5.00	3.73	0.44	Tinggi
Kesedaran sendiri	406	2.00	5.00	3.57	0.47	Tinggi
Regulasi sendiri	406	1.50	5.00	3.18	0.67	Sederhana
Motivasi sendiri	406	2.00	4.57	3.69	0.46	Tinggi
Empati	406	1.67	5.00	3.50	0.56	Tinggi
Kemahiran sosial	406	2.56	4.33	3.45	0.37	sederhana

4.6.3 Tahap pencapaian akademik

Nilai tahap pencapaian akademik adalah berdasarkan Jadual 4.15 yang berikut yang ditetapkan oleh Lembaga Peperiksaan Malaysia. Nilai 1.00 – 1.49 adalah pada tahap pencapaian yang rendah, 1.50 – 3.49 adalah pada tahap sederhana manakala tahap yang tinggi ialah 3.50 – 5.00 (Jadual 4.15). Hasil kajian mendapati bahawa tahap pencapaian akademik pelajar pada keseluruhan dalam kajian ini adalah pada peringkat sederhana iaitu dengan min 2.67 (Jadual 4.16). Begitu juga bagi semua

mata pelajaran iaitu Bahasa Melayu (min 2.15), Bahasa Inggeris (min 3.10), Sains (min 2.69) dan Matematik (min 2.76) adalah pada tahap sederhana.

Jadual 4.15

Nilai Min Mengikut Tahap Pencapaian Akademik

Tahap Pencapaian	Nilai
Rendah	1.00 – 1.49
Sederhana	1.50 - 3.49
Tinggi	3.50 – 5.00

Sumber: Lembaga Peperiksaan

Jadual 4.16

Min, Minimum, maksimum, Sisihan Piawai Bagi Mata pelajaran BM, BI, SN dan MM

Mata pelajaran	N	Minimum	Maksimum	Min	Sisihan Piawai	Tahap pencapaian
Bahasa Melayu	406	1.00	5.00	2.15	0.858	Sederhana
Sains	406	1.00	5.00	2.69	1.040	Sederhana
Matematik	406	1.00	5.00	2.76	1.189	sederhana
Bahasa Inggeris	406	1.00	5.00	3.10	1.187	sederhana
Keseluruhan				2.67		sederhana

4.7 Pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik.

Persoalan Kajian 3: Sejauhmanakah pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik?

Persoalan kajian ini di atas dijawab dengan membuat pengujian model pengukuran dan pengujian model persamaan struktur kajian ini. Pengujian model pengukuran melibatkan penentuan kebolehpercayaan dan kesahan item-item kajian manakala pengujian model struktur persamaan dilaksanakan bagi menguji hipotesis kajian ini yang melibatkan pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik.

4.7.1 Pengujian Model Pengukuran

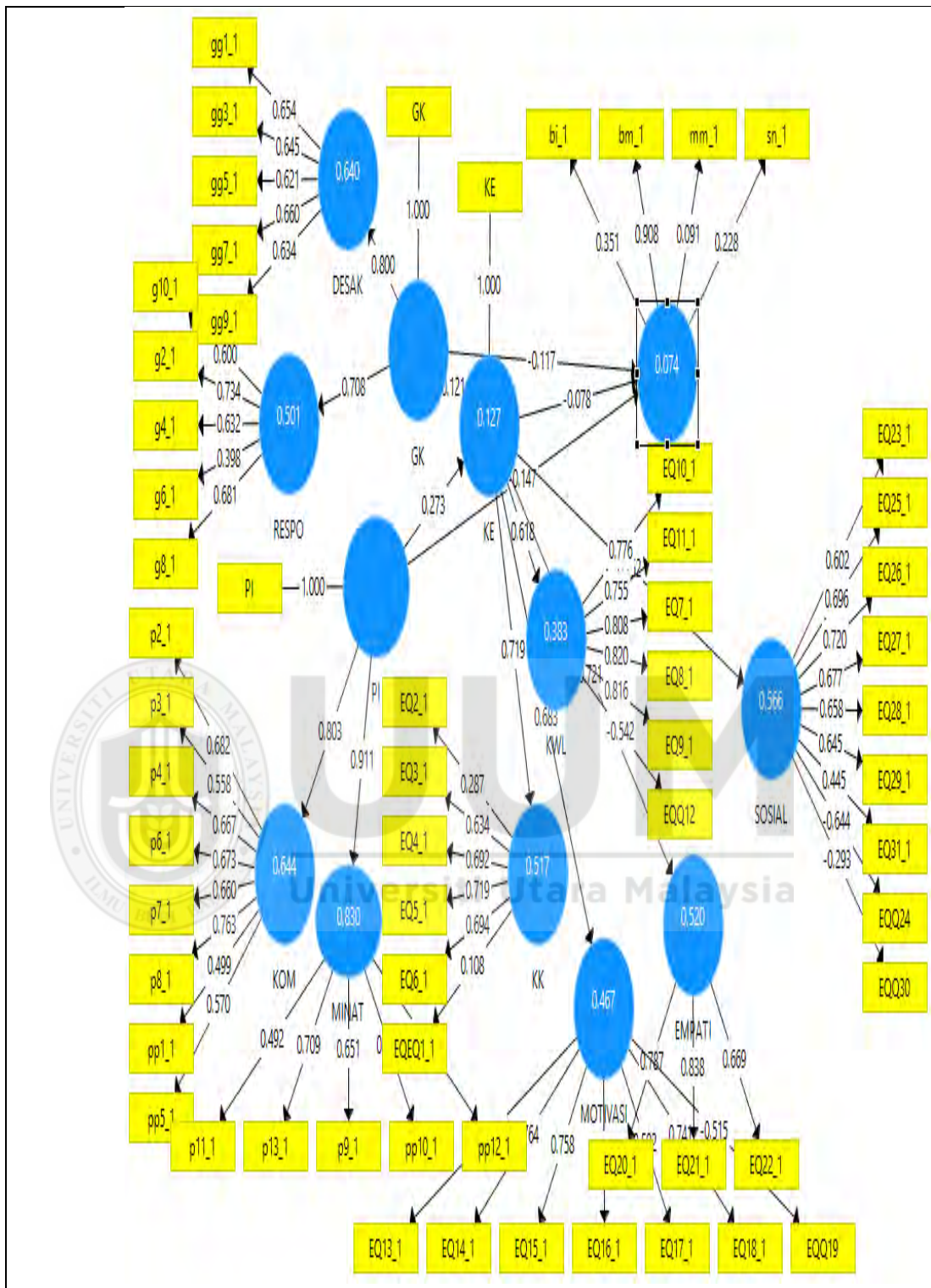
Pengujian model pengukuran melibatkan penentuan kebolehpercayaan setiap item, kebolehpercayaan konsistensi dalaman, kesahan kandungan, kesahan konvergen dan kesahan diskriminan (Hair et al., 2014).

Bagi kebolehpercayaan konsisten dalaman, nilai kebolehpercayaan komposit yang diterima ialah > 0.708 (Hair et al., 2014). Jika kurang daripada 0.60 dikira lemah, 0.60 – 0.70 adalah diterima dan 0.70 – 0.90 memuaskan (Nunally & Bernstein, 1994).

Bagi kebolehpercayaan indikator, semua nilai muatan luaran (*outer loadings*) harus melebihi 0.708. Indikator yang kurang daripada nilai ini tidak semestinya digugurkan jika guguran indikator itu tidak mempengaruhi nilai kebolehpercayaan komposit dan nilai purata varian ekstrak (*average variance extracted, AVE*).

Kesahan konvergen adalah melihat nilai *AVE* yang seharusnya lebih daripada 0.50.

Bagi kesahan diskriminan pula adalah berdasarkan nilai Kriteria *Fornell-Larcker*, muatan silang (*Cross Loadings*), dan *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT).

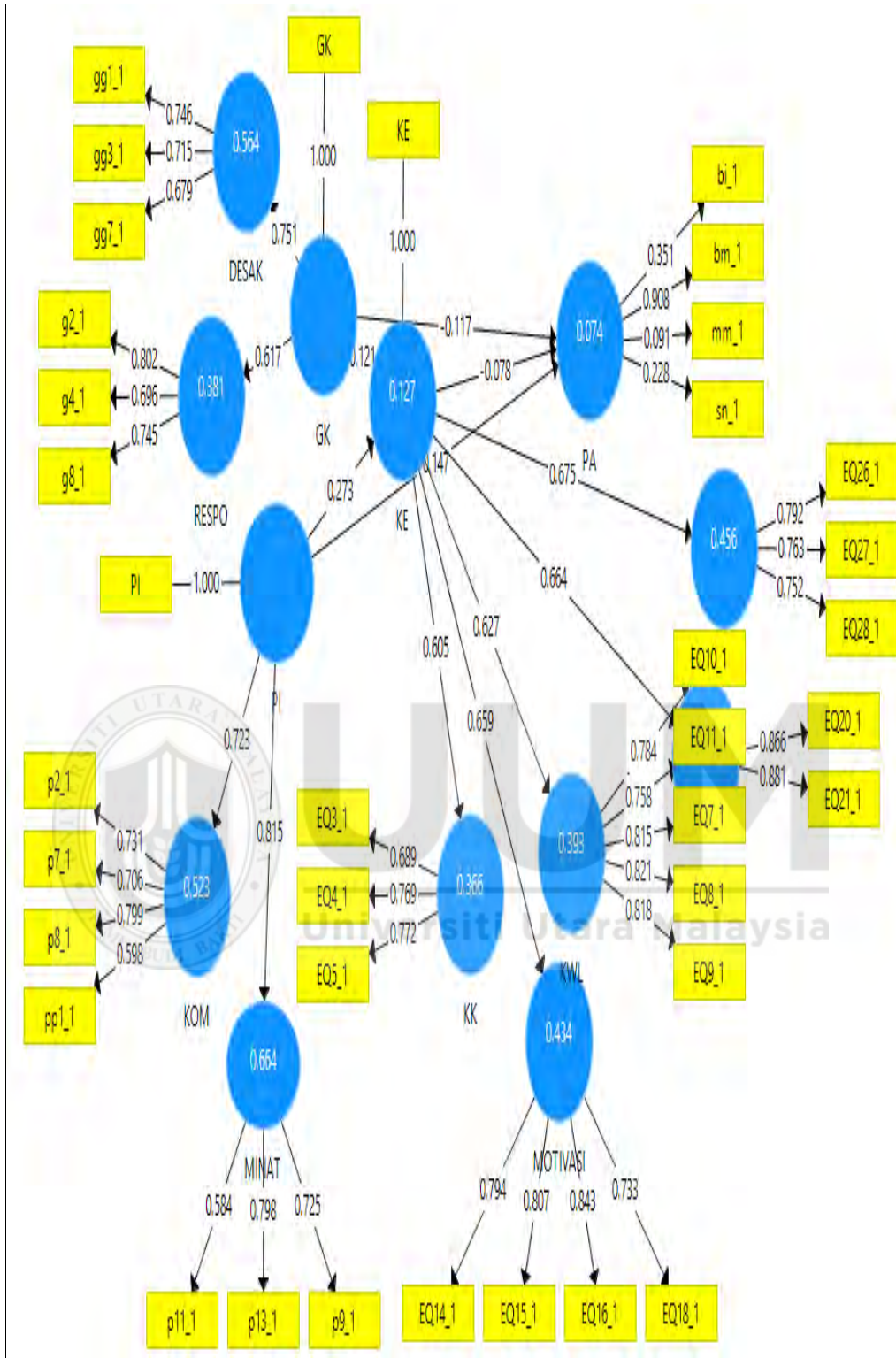


Rajah 4.1. Output Model Pengukuran Kajian

Berdasarkan hasil analisis PLS-Aglorithm terhadap model pengukuran kajian yang ditunjukkan dalam Rajah 4.1, item-item yang mempunyai nilai kebolehpercayaan

yang kurang daripada 0.70 digugurkan sekiranya penguguran item itu tidak mempengaruhi nilai kebolehpercayaan komposit dan *AVE* (Hair, et al. 2014). Jadi, sebanyak 23 item telah dikeluarkan daripada model pengukuran ini. Item-item itu ialah item daripada pembolehubah gaya keibubapaan (gg5_1, gg9_1, g6_1, g10_1), item daripada penglibatan ibu bapa (p3_1, p4_1, p5_1, p6_1, pp10_1, pp12_1) dan item daripada kecerdasan emosi (EQ1_1, EQ2_1, EQ6_1, EQ13_1, EQ17_1, EQ19_1, EQ22_1, EQ23_1, EQ24_1, EQ25_1, EQ29_1, EQ30_1, dan EQ31).





Rajah 4.2. Model Kajian

Item-item yang dikekalkan dalam model pengukuran kajian ini adalah seperti dalam Rajah 4.2. Sebanyak enam item bagi pembolehubah gaya keibubapaan, tujuh item bagi pembolehubah penglibatan ibu bapa dan 17 item bagi pembolehubah kecerdasan emosi dikekalkan. Secara kesimpulannya, kesemua item yang dikekalkan dalam ketiga-tiga pembolehubah gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi dalam Model Pengukuran Pembolehubahan adalah reliable dan sah digunakan dalam kajian ini (Hair, et al., 2014).

Kesemua nilai faktor muatan, kebolehpercayaan indikator, kebolehpercayaan komposit, *AVE* dan analisis diskriminasi ditunjukkan dalam Jadual 4.17 iaitu Jadual rumusan nilai faktor muatan, kebolehpercayaan indikator, kebolehpercayaan komposit, *AVE* dan analisis diskriminasi bagi pembolehubah kajian ini; Jadual 4.18 adalah mengenai nilai muatan silang dan Jadual 4.19 adalah mengenai nilai *Heterotrait Monotrait Ratio* (HTMT). Mengikut Chin (1998), semua nilai muatan indikator sepatutnya lebih besar daripada muatan silang.

Jadual 4.17

Rumusan nilai faktor muatan, kebolehpercayaan indikator, kebolehpercayaan komposit, AVE dan Analisis diskriminasi pembolehubah.

Pemboleh ubah	Indikator	Faktor muatan	Kebolehpercayaan Indikator	Kebolehpercayaan Komposite >0.708	AVE >0.5	Diskriminant Analisis HTMT<0.90
Gaya keibubapaan						
responsif	g2_1	0.802	0.472	0.792	0.560	Ya
	g4_1	0.696	0.429			
	g8_1	0.745	0.433			
Mendesak	gg1_1	0.746	0.508	0.757	0.510	Ya
	gg3_1	0.715	0.444			
	gg7_1	0.679	0.447			
Penglibatan ibu bapa						
Komunikasi	p2_1	0.731	0.344	0.803	0.507	Ya
	p7_1	0.706	0.340			
	p8_1	0.799	0.420			
	pp1_1	0.598	0.289			
Minat terhadap kerja rumah	p9_1	0.725	0.499	0.748	0.501	Ya
	p11_1	0.584	0.354			
	p13_1	0.798	0.542			
Kecerdasan emosi						
Kesedaran sendiri	EQ3_1	0.689	0.451	0.788	0.554	Ya
	EQ4_1	0.769	0.447			
Regulasi sendiri	EQ5_1	0.772	0.448	0.899	0.639	Ya
	EQ7_1	0.815	0.246			
	EQ8_1	0.821	0.238			
	EQ9_1	0.818	0.270			
	EQ10_1	0.784	0.252			
	EQ11_1	0.758	0.246			
Motivasi sendiri	EQ14_1	0.794	0.279	0.873	0.633	Ya
	EQ15_1	0.807	0.295			
	EQ16_1	0.843	0.351			

	EQ18_1	0.733	0.334			
Empati	EQ20_1	0.866	0.557	0.865	0.762	Ya
	EQ21_1	0.881	0.588			
Kemahiran sosial	EQ26_1	0.792	0.457	0.813	0.591	Ya
	EQ27_1	0.763	0.402			
	EQ28_1	0.752	0.441			

Jadual 4.18

Nilai Muatan Silang

Muatan Silang	DESAK	RESPO	KOM	MINAT	KK	KWL	MOTIVASI	EMPATI	SOSIAL
gg1_1	0.746	0.19	0.205	0.19	0.124	0.03	0.081	-0.047	0.065
gg3_1	0.715	0.036	0.086	0.249	0.032	0.095	0.078	0.019	0.045
gg7_1	0.679	0.063	0.257	0.229	-0.009	0.092	0.103	0.045	0.069
g2_1	0.102	0.802	0.207	0.156	0.115	0.111	0.163	0.156	0.205
g4_1	0.147	0.696	0.303	0.153	0.217	0.081	0.263	0.175	0.259
g8_1	0.068	0.745	0.244	0.248	0.054	0.114	0.184	0.109	0.223
p2_1	0.201	0.159	0.731	0.291	0.105	0.06	0.296	0.081	0.14
p7_1	0.167	0.309	0.706	0.317	0.133	0.066	0.279	0.185	0.19
p8_1	0.188	0.273	0.799	0.435	0.096	0.089	0.298	0.136	0.193
pp1_1	0.179	0.205	0.598	0.165	0.146	0.024	0.171	0.081	0.095
p9_1	0.226	0.255	0.424	0.725	0.156	0.23	0.252	0.131	0.218
p11_1	0.204	0.046	0.073	0.584	0.053	0.067	0.161	-0.049	0.078
p13_1	0.231	0.19	0.372	0.798	0.19	0.126	0.272	0.06	0.262
EQ3_1	0.02	0.036	0.052	0.076	0.689	0.259	0.212	0.214	0.314
EQ4_1	0.027	0.135	0.126	0.143	0.769	0.2	0.321	0.131	0.292
EQ5_1	0.116	0.211	0.188	0.227	0.772	0.237	0.321	0.11	0.343
EQ7_1	0.043	0.159	0.083	0.163	0.269	0.815	0.16	0.147	0.153
EQ8_1	0.031	0.068	0.022	0.147	0.274	0.821	0.166	0.108	0.177
EQ9_1	0.074	0.163	0.101	0.197	0.233	0.818	0.279	0.205	0.253
EQ10_1	-0.048	0.057	0.044	0.157	0.292	0.784	0.188	0.203	0.197
EQ11_1	-0.039	0.094	0.038	0.159	0.182	0.758	0.177	0.225	0.169
EQ14_1	0.114	0.163	0.258	0.296	0.252	0.154	0.794	0.124	0.426
EQ15_1	0.125	0.171	0.346	0.257	0.323	0.17	0.807	0.168	0.409
EQ16_1	0.025	0.26	0.342	0.277	0.325	0.217	0.843	0.275	0.446
EQ18_1	0.132	0.248	0.232	0.222	0.311	0.227	0.733	0.266	0.454
EQ20_1	-0.015	0.216	0.179	0.067	0.168	0.18	0.23	0.866	0.342
EQ21_1	0.022	0.129	0.122	0.074	0.188	0.21	0.241	0.881	0.367
EQ26_1	0.095	0.244	0.173	0.291	0.379	0.145	0.488	0.318	0.792
EQ27_1	0.041	0.282	0.226	0.245	0.207	0.227	0.385	0.314	0.763

Jadual 4.19

Nilai Heterotrait Monotrait Ratio (HTMT)

Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)	DESAK	EMPATI	KK	KOM	KWL	MINAT	MOTIVASI	RESPO
DESAK								
EMPATI	0.096							
KK	0.188	0.318						
KOM	0.435	0.251	0.276					
KWL	0.170	0.288	0.437	0.113				
MINAT	0.614	0.201	0.376	0.701	0.302			
MOTIVASI	0.193	0.352	0.549	0.497	0.287	0.509		
RESPO	0.250	0.306	0.294	0.526	0.188	0.447	0.382	
SOSIAL	0.141	0.605	0.673	0.330	0.319	0.458	0.747	0.489

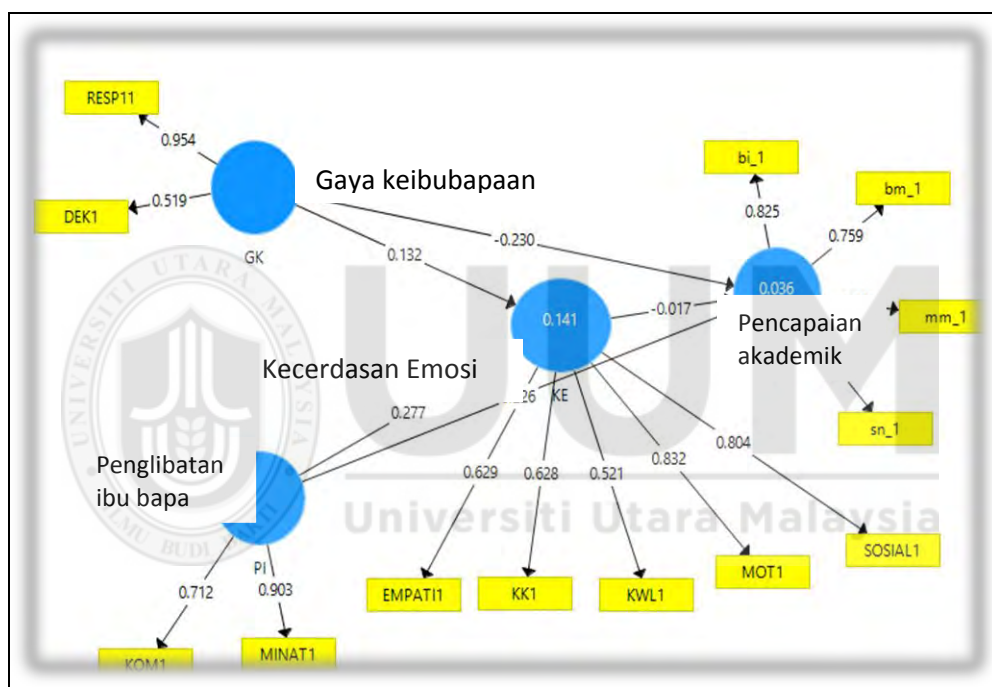
4.7.2 Pengujian Model Struktur Persamaan

Setelah pengujian model pengukuran pembolehubah dibuat, pengujian model struktur persamaan juga dilakukan. Pengujian ini dinilai berdasarkan isu kolineariti dan diikuti dengan prosedur bootstrap yang melibatkan seramai 5000 responden dan seramai 406 kes untuk menilai kesignifikanan koefisien laluan (Hair et al., 2014). Rajah 4.3 menunjukkan penganggaran model struktur yang penuh. Dalam model struktur ini terdiri daripada tiga pembolehubah bebas iaitu gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi manakala pencapaian akademik merupakan pembolehubah bersandar dalam kajian ini.

Item-item bagi dimensi gaya keibubapaan digabungkan menjadi dua item yang terdiri daripada dua dimensi iaitu responsif dan mendesak. Responsif adalah gabungan tiga item (RESP11), mendesak (DEK1) juga terdiri daripada tiga item. Pembolehubah penglibatan ibu bapa pula terdiri daripada gabungan item dalam dimensi komunikasi (KOM1) dan minat terhadap kerja rumah (MINAT1).

Gabungan empat item dalam dimensi komunikasi dan tiga item dalam dimensi minat terhadap kerja rumah.

Begitu juga dengan pembolehubah kecerdasan emosi (KE) yang terdiri daripada lima dimensi iaitu kesedaran sendiri (gabungan tiga item), regulasi sendiri (gabungan lima item), motivasi sendiri (gabungan empat item), empati (gabungan dua item) dan kemahiran sosial (gabungan tiga item).



Rajah 4.3. Model Struktur Kajian

4.7.2.1 Penilaian Isu kolineariti

Penilaian kolineariti bertujuan untuk menguji hubungan antara pembolehubah. Penilaian ini harus dibuat untuk menguji setiap satu subset pembolehubah peramal dalam model struktur kajian ini. Maka, penilaian kolineariti diuji dalam kajian ini adalah melihat kesignifikanan tahap kolineariti antara pembolehubah peramal gaya keibubapaan dan pembolehubah penglibatan ibu bapa dengan kecerdasan emosi,

antara pembolehubah peramal penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik serta gaya keibubapaan dan kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik. Nilai kolineariti yang diterima adalah merujuk kepada nilai *VIF* yang kurang daripada 5.0 (Hair, et al., 2014). Berdasarkan Jadual 4.20, dapatan kajian ini menunjukkan nilai *VIF* yang semuanya kurang daripada 5, maka tidak wujudnya multikollineariti.

Jadual 4.20

Nilai VIF

Pembolehubah	Gaya keibubapaan	Penglibatan ibu bapa	Kecerdasan emosi
Responsif	1.06		
mendesak	1.06		
Komunikasi		1.13	
Minat terhadap kerja rumah		1.13	
Kesedaran sendiri			1.33
Regulasi sendiri			1.16
Motivasi sendiri			1.50
Empati			1.35
Kemahiran sosial			1.72

4.7.2.2 Pengujian Hipotesis Kajian

Hasil dapatan kajian yang diperolehi melalui Model Struktur Persamaan digunakan untuk menguji kesemua hipotesis kajian ini. Pengujian ini adalah berdasarkan penilaian kesignifikanan dan kerelevanan model struktur. Penilaian kesignifikanan dan kerelevanan model struktur dibuat untuk menguji hipotesis mengenai pengaruh pembolehubah bebas terhadap pembolehubah bersandar dalam kajian ini. Pilihan

bootsrap dibuat untuk menguji kesignifikan pengaruh pembolehubah dengan merujuk kepada nilai koefisien laluan yang nilai statistik T melebihi 1.96 adalah signifikan untuk ujian dua tailed dengan nilai P kurang daripada 0.05 dan 1.645 untuk satu tailed dengan nilai P yang kurang daripada 0.01 (Hair, et al., 2014).

Jadual 4.21

Penilaian Model Struktur

Hipotesis	Pengaruh	Beta (PC)	Jumlah kesan	Nilai t	Nilai P < 0.05	Dapatan
H1	Gaya keibubapaan -> pencapaian akademik	-0.230	-0.232	2.476**	0.013	Sokong
H2	Penglibatan ibu bapa -> pencapaian akademik	0.277	0.277	3.873**	0.000	Sokong
H3	Kecerdasan emosi -> pencapaian akademik	-0.017	0.017	0.247	0.805	Tidak sokong
H4	Gaya keibubapaan -> kecerdasan emosi	0.132	0.132	2.046*	0.041	Sokong
H5	Penglibatan ibu bapa -> kecerdasan emosi	0.226	0.221	2.328*	0.027	sokong

**** SIGNIFIKAN PADA 0.01(1-TAILED), * SIGNIFIKAN PADA 0.05 (2 TAILED) , >1.645 (1 tailed)>1.96 (2 tailed)**

Berdasarkan hasil dapatan kajian dalam Jadual 4.21 menunjukkan bahawa terdapat empat hipotesis disokong kerana menunjukkan pengaruh yang signifikan. Hipotesis-hipotesis yang disokong ialah terdapat pengaruh yang signifikan pembolehubah gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik, penglibatan ibu bapa terhadap pencapaian akademik, gaya keibubapaan terhadap kecerdasan emosi, dan penglibatan ibu bapa terhadap kecerdasan emosi. Hanya satu hipotesis sahaja ditolak kerana pengaruhnya yang tidak signifikan iaitu tidak terdapat pengaruh kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik.

Hipotesis 1 meramalkan terdapat pengaruh gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik.

Keputusan kajian menunjukkan bahawa terdapat pengaruh negatif yang signifikan gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik ($\beta = -0.23$, $t = 2.48$, $p < 0.05$). Maka, hipotesis 1 disokong.

Hipotesis 2 meramalkan terdapat pengaruh penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.

Dapatan kajian menunjukkan terdapat pengaruh positif yang signifikan antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik ($\beta = 0.277$, $t = 3.87$, $p < 0.05$). Maka, hipotesis 2 disokong.

Hipotesis 3 meramalkan terdapat pengaruh kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik.

Dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat pengaruh yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik ($\beta = -0.02$, $t = 0.25$, $p > 0.05$). Maka, hipotesis 3 tidak disokong.

Hipotesis 4 meramalkan terdapat pengaruh gaya keibubapaan terhadap kecerdasan emosi.

Dapatan kajian menunjukkan terdapat pengaruh positif yang signifikan antara gaya keibubapaan terhadap kecerdasan emosi ($\beta = 0.13$, $t = 2.05$, $p < 0.05$). Maka, hipotesis 4 disokong.

Hipotesis 5 meramalkan terdapat pengaruh penglibatan ibu bapa terhadap kecerdasan emosi.

Dapatan kajian menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan antara penglibatan ibu bapa dengan kecerdasan emosi ($\beta=0.23$, $t=2.33$, $p<0.05$). Maka, hipotesis 5 disokong.

Berdasarkan Jadual 4.22 juga menunjukkan nilai *Beta* atau *PC* yang diperolehi ialah -0.23 bagi pengaruh gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik, 0.28 bagi pengaruh penglibatan ibu bapa terhadap pencapaian akademik, 0.13 bagi pengaruh gaya keibubapaan terhadap kecerdasan emosi, 0.23 bagi pengaruh penglibatan ibu bapa dengan kecerdasan emosi, dan -0.02 bagi kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik. Ini bermaksud faktor penglibatan ibu bapa merupakan pengaruh yang paling besar terhadap pencapaian akademik pelajar dan diikuti oleh faktor kecerdasan emosi dan faktor gaya keibubapaan.

4.7.2.3 Pengujian Ketepatan Model Peramal

Nilai R^2 digunakan untuk menguji ketepatan model peramal dan dikira sebagai kuasa dua pengaruh antara sesuatu pembolehubah bersandar yang sebenar dengan nilai ramalan. Tiada *rule of thumb* yang spesifik dalam menentukan tahap ketinggian nilai R^2 tetapi nilai $R^2 = 0.20$ dikira tinggi bagi kajian tingkah laku (Hair, et al., 2014). Jadual 4.22 menunjukkan nilai R^2 bagi kecerdasan emosi dan pencapaian akademik. Kedua-duanya menunjukkan tahap ketepatan yang lemah iaitu 0.14 dan 0.04. Ini bermakna ketepatan peramalan kecerdasan emosi dan pencapaian akademik dengan nilai yang sebenar adalah lemah. Kedua-duanya pembolehubah ini kurang tepat peramal yang sebenarnya (Hair, et al. 2014).

Jadual 4.22

Penerangan Varians dalam pembolehubah endogen

Pembolehubah latent	Varians Dijelaskan (R²)	Tahap ketepatan
Kecerdasan emosi	0.14(14%)	Lemah
Pencapaian akademik	0.04 (4%)	Lemah

4.7.2.4 Penilaian saiz kesan f²

Pengujian impak sesuatu konstruk peramal terhadap konstruk bersandar. Nilai f² digunakan untuk mengukur kesan sesuatu konstruk peramal terhadap konstruk bersandar. Tahap saiz kesan adalah berdasarkan Jadual 4.23. Nilai f² antara 0.02 – 0.14 adalah kecil, 0.15 – 0.34 adalah sederhana manakala lebih daripada 0.35 adalah besar (Hair, et al., 2014).

Jadual 4.23

Tahap Saiz Kesan

Nilai f²	Saiz kesan
0.02-0.14	Kecil
0.15-0.34	Sederhana
>0.35	besar

Sumber: Hair, et al. (2014)

Jadual 4.24

Nilai Saiz Kesan (f^2)

konstruk	Saiz kesan (f^2)	Nilai T	Nilai P	Tahap saiz kesan
Gaya Keibubapaan -> Pencapaian Akademik	0.03	1.50	0.13	Kecil
Penglibatan ibu bapa -> Pencapaian Akademik	0.03	1.38	0.17	Kecil
Kecerdasan Emosi ->Pencapaian Akademik	0.00	0.04	0.97	Kecil
Gaya Keibubapaan -> Kecerdasan Emosi	0.01	0.94	0.35	Kecil
Penglibatan ibu bapa -> Kecerdasan Emosi	0.05	1.72	0.09	Kecil

Berdasarkan Jadual 4.24, hasil dapatan kajian menunjukkan kesemua konstruk mempunyai saiz kesan yang kecil sahaja. Saiz kesan yang paling tinggi ialah penglibatan ibu bapa terhadap kecerdasan emosi iaitu 0.05 diikuti oleh gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik dan antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik iaitu 0.03. Hanya 0.01 saiz kesan antara gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi.

4.7.2.5 Penilaian kerelавanan peramalan Q^2

Jadual 4.25 menunjukkan keputusan kajian nilai Q^2 . Model kajian ini menunjukkan peramalan yang relavan tetapi tahap kerelevanannya adalah kecil iaitu 0.058 dan 0.018 (Henseler, et al., 2009).

Jadual 4.25

Nilai Construct Crossvalidated Redundancy Q²

<i>Construct Crossvalidated Redundancy</i>	<i>Q² ≤ (1 - SSE/SSO)</i>			Tahap relevan
	SSO	SSE		
Gaya Keibubapaan	812.000	812.000		
Kecerdasan emosi	2,030.000	1,912.465	0.058	Kecil
Pencapaian akademik	1,624.000	1,595.049	0.018	kecil
Penglibatan ibu bapa	812.000	812.000		

4.8 Pengujian kecerdasan emosi sebagai perantara bagi gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik

Persoalan kajian 4

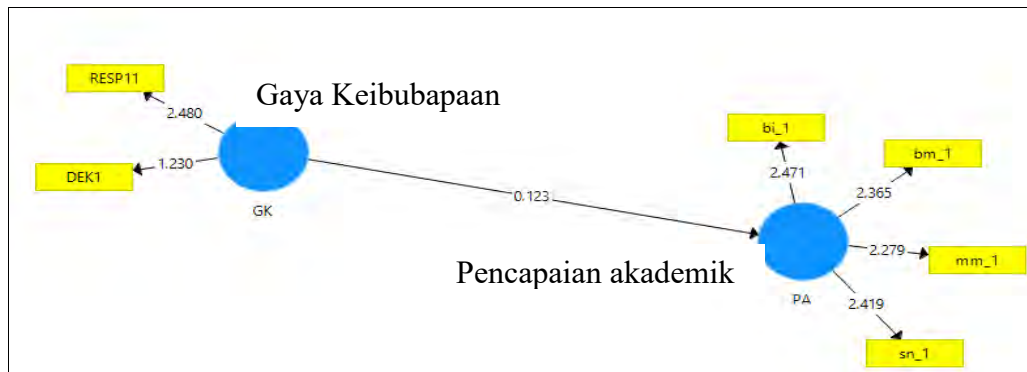
Adakah model persamaan berstruktur yang memetakan hubungan kecerdasan emosi sebagai perantara gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik?

H6: Kecerdasan emosi merupakan perantara kepada hubungan gaya keibubapaan dan pencapaian akademik.

Persoalan kajian 4 dan hipotesis 6 dijawab dengan melaksanakan dua ujian yang berikut:

4.8.1 Pengujian pembolehubah kecerdasan emosi sebagai perantara bagi gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik

Pengujian kecerdasan emosi sebagai perantara bagi gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik melalui bootstrap. Hasil keputusan kajian adalah seperti dalam Rajah 4.4 yang berikut.



Rajah 4.4. Model pengujian gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik

Berdasarkan Rajah 4.4 dan Rajah 4.5 mengenai model pengujian gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik. Jadual 4.26 dan Jadual 4.27 hasil pengujian bootstrap menunjukkan bahawa tiada pengaruh antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik yang signifikan. Pengujian bootstrap diteruskan dengan memasukkan pembolehubah kecerdasan emosi sebagai perantara dan menilai kesignifikanan *indirect effects*.

Hasil analisis menunjukkan bahawa tidak terdapat *Indirect effects* yang signifikan. Maka, hipotesis mengenai pembolehubah kecerdasan emosi sebagai pembolehubah perantara adalah ditolak. Ini bermaksud pembolehubah kecerdasan emosi bukan perantara kepada hubungan antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik.

Jadual 4.26

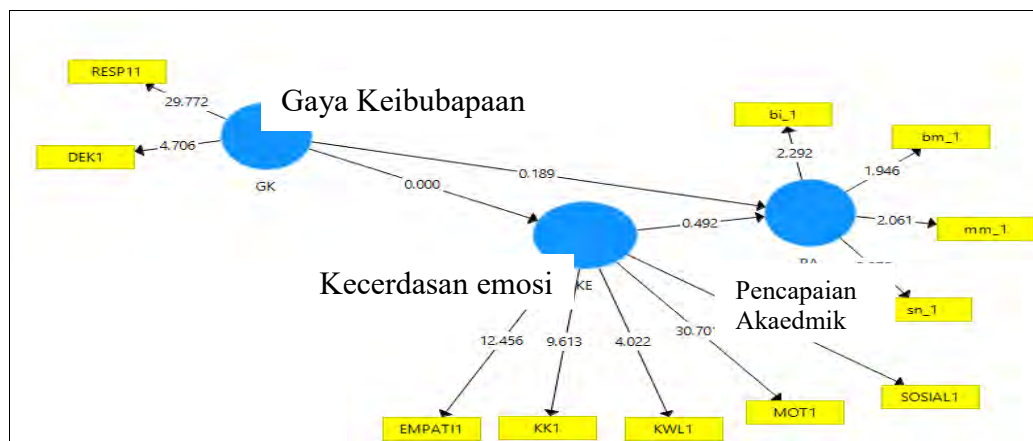
Nilai Beta bagi Direct effects antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik

	Kesan Langsung	Min Sampel (M)	Kesalahan biasa (STERR)	Statistik T ((O/STERR))	Nilai P
GK -> PA	-0.198	-0.187	0.128	1.541	0.123

Jadual 4.27

Nilai Beta bagi indirect effects antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik

	Kesan Tak Langsung	Min Sampel (M)	Kesalahan biasa (STERR)	Statistik T ((O/STERR))	Nilai P
GK -> KE					
GK -> PA	-0.021	-0.012	0.032	0.666	0.505
KE -> PA					



Rajah 4.5. Model pengujian kecerdasan emosi sebagai perantara bagi gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik

Jadual 4.28

Nilai Beta Pengujian Bootstrap antara gaya keibubapaan, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik

	SampelAsal	Min Sampel (M)	Kesalahan biasa (STERR)	Statistik T (O/STERR)	Nilai P
GK -> KE	0.321*	0.328	0.040	8.074	0.000
GK -> PA	-0.183	-0.136	0.143	1.284	0.199
KE -> PA	-0.066	-0.037	0.098	0.678	0.498

Pengaruh antara gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi yang menunjukkan signifikan. Pengaruh antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik adalah tidak signifikan. Maka, pembolehubah kecerdasan emosi bukan merupakan perantara kepada gaya keibubapaan dan pencapaian akademik. Jadi, hipotesis ini ditolak (Rajah 4.5).

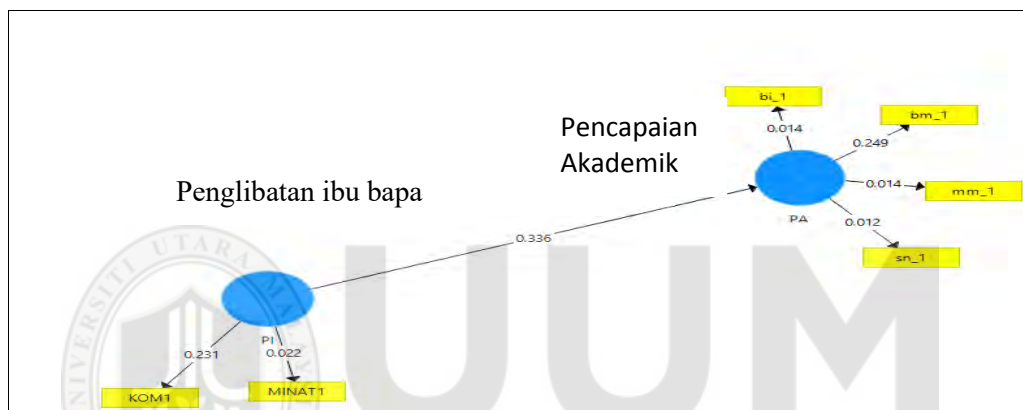
4.8.2 Pengujian pembolehubah kecerdasan emosi sebagai perantara bagi penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik

Pengujian juga dibuat melalui bootstrap bagi menguji kecerdasan emosi sebagai perantara bagi penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik. Berdasarkan Jadual 4.28 dan Rajah 4.6 dan Rajah 4.7, hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa tidak terdapat pengaruh yang signifikan antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik. Oleh kerana tidak terdapat pengaruh yang signifikan antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik, maka pembolehubah kecerdasan emosi tidak menjadi pembolehubah perantara dalam hubungan ini. Dengan ini, hipotesis ini juga ditolak.

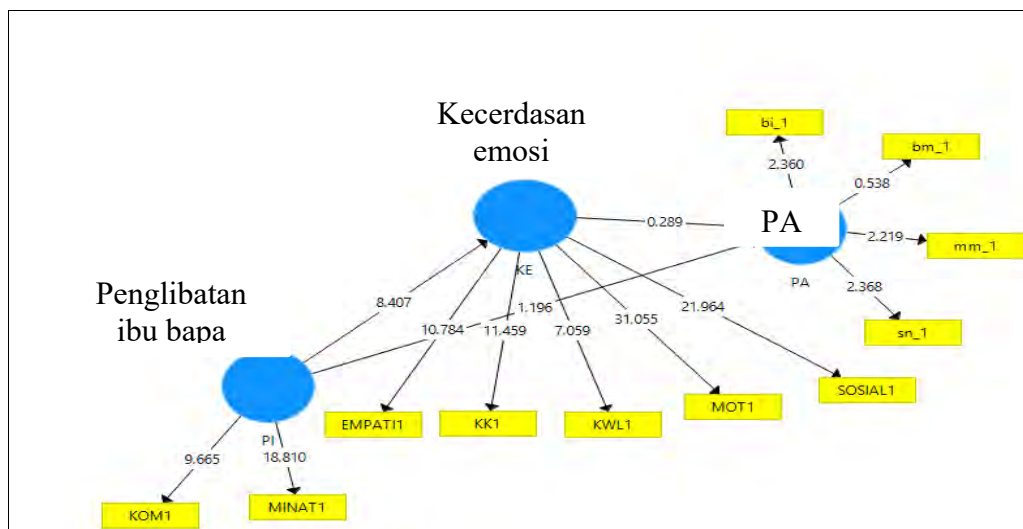
Jadual 4.29

Nilai Beta Pengujian Bootstrap antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik

	Sampel Asal	Min Sampel (M)	Kesalahan biasa (STERR)	Statistik T ((O/STERR))	Nilai P
Penglibatan ibu bapa -> Pencapaian Akademik	0.190	0.124	0.197	0.963	0.336



Rajah 4.6. Hasil bootstrap antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik



Rajah 4.7. Hasil bootstrap antara penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik

4.9 Rumusan dapatan kajian

Secara keseluruhannya, kesemua hasil dapatan kajian dirumuskan dalam Jadual 4.30 yang berikut:

Jadual 4.30

Rumusan Dapatan Kajian

Persoalan	Pernyataan	Dapatan
Persoalan 1	Apakah jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa?	Otoritatif
Persoalan 2	Apakah tahap penglibatan ibu bapa, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik? Tahap penglibatan ibu bapa Tahap kecerdasan emosi Pencapaian akademik	Tinggi Tinggi Sederhana
Persoalan 3	Sejauhmanakah pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik?	
Hipotesis 1	Gaya keibubapaan -> pencapaian akademik	Sokong
Hipotesis 2	Penglibatan ibu bapa -> pencapaian akademik	Sokong
Hipotesis 3	Kecerdasan emosi -> pencapaian akademik	Tidak sokong
Hipotesis 4	Gaya keibubapaan -> kecerdasan emosi	Sokong
Hipotesis 5	Penglibatan ibu bapa -> kecerdasan emosi	sokong
Persoalan 4	Adakah kecerdasan emosi sebagai pembolehubah perantara bagi gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik?	
Hipotesis 6	Kecerdasan emosi sebagai perantara bagi gaya keibubapaan dan pencapaian akademik.	Tidak sokong
Hipotesis 7	Kecerdasan emosi sebagai perantara bagi penglibatan ibu bapa dan pencapaian akademik.	Tidak sokong

4.10 Kesimpulan

Dalam bab ini, dilaporkan dapatan kajian yang menggunakan Pemodelan Laluan *Partial Least Squares* (PLS). Dapatan kajian ini mengenai latar belakang responden, pengimbasan data kajian yang melibatkan penyusunan semula data, data outlier, data normaliti dan pengkategorian data. Bab ini seterusnya mengemukakan pengujian kebolehpercayaan dan kesahan pembolehubah dalam model pengukuran pembolehubah. Kemudian, hasil dapatan kajian dalam bentuk deskriptif

dipersembahkan mengikut persoalan kajian tentang jenis gaya keibubapaan, tahap penglibatan ibu bapa, tahap kecerdasan emosi dan tahap pencapaian akademik.

Hasil dapatan kajian menunjukkan paling ramai ibu bapa mengamalkan jenis gaya keibubapaan otoritatif. Didapati bahawa tahap penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi adalah tinggi dalam kajian ini. Bagi tahap pencapaian akademik pula, didapati adalah pada tahap sederhana. Pengujian hipotesis dibuat berpandukan pengujian model persamaan struktur dan pengujian tentang pembolehubah perantara. Hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat pengaruh yang signifikan gaya keibubapaan terhadap kecerdasan emosi dan pencapaian akademik. Begitu juga dengan pengaruh penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik dan penglibatan ibu bapa dengan kecerdasan emosi adalah signifikan. Namun, tidak terdapat pengaruh yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik. Akhir sekali didapati bahawa kecerdasan emosi bukan merupakan pembolehubah perantara bagi gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik. Perbincangan hasil dapatan kajian yang selanjutnya diterangkan pada bab 5 dan diikuti dengan perbincangan mengenai implikasi, dan cadangan serta rumusan.

BAB LIMA

KESIMPULAN, PERBINCANGAN DAN IMPLIKASI

5.1 Pengenalan

Bab ini membincangkan dapatan kajian utama yang lebih lanjut dengan mengkaitkan dapatan kajian berpandukan perspektif teori dan kajian-kajian lepas. Perbincangan pertama bermula dengan rumusan dapatan kajian, analisis mengenalpasti kebolehpercayaan dan kesahan alat kajian yang digunakan dalam kajian ini. Bahagian perbincangan yang kedua adalah mengenai analisis deskriptif tentang jenis gaya keibubapaan yang diamalkan, tahap penglibatan ibu bapa, tahap kecerdasan emosi, dan tahap pencapaian akademik. Bahagian ketiga pula membincangkan hasil dapatan kajian mengenai pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi ke atas pencapaian akademik. Bahagian keempat adalah mengenai analisis Model Persamaan Berstruktur yang menganalisis kecerdasan emosi sebagai perantara kepada gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik. Bahagian kelima adalah mengenai rumusan, implikasi dari segi teoritikal dan praktikal. Akhir sekali membincangkan cadangan terhadap kajian pada masa hadapan.

5.2 Rumusan dapatan

Kajian ini bertujuan untuk mengenalpasti jenis gaya keibubapaan, tahap penglibatan ibu bapa, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik. Kajian ini juga bertujuan mengkaji pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik serta mengenalpasti kecerdasan emosi sebagai perantara gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.

Kajian ini melibatkan seramai 406 orang pelajar Tingkatan Lima dari sembilan buah Sekolah Menengah Kebangsaan di Bahagian Limbang, Sarawak.

Berdasarkan hasil kajian rintis, didapati bahawa kesemua pekali Cronbach pembolehubah adalah melebihi .900 dan ini mencukupi bagi tahap kebolehpercayaan yang diperlukan (Smith & Glass, 1987).

Analisis faktor penerokaan dijalankan dan sebanyak 18 item kecerdasan emosi dikeluarkan dan manakala 31 item dikekalkan dalam lima dimensi kecerdasan emosi. Kesahan diuji dengan ujian Bartlett's dan nilai KMO dalam kajian rintis ialah .761. KMO dan ujian Bartlett's bagi pembolehubah gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan pembolehubah kecerdasan emosi adalah sah digunakan dalam kajian ini.

Seramai 60.8% orang responden adalah terdiri daripada pelajar perempuan. Majoriti adalah pelajar Melayu iaitu sebanyak 29.6% diikuti oleh pelajar Iban dan Lunbawang yang masing-masing sebanyak 19% manakla pelajar Cina dan Bisaya ialah 11.8% dan 10.1% serta yang selebihnya adalah lain-lain bangsa. Secara keseluruhannya tahap pendidikan ibu bapa adalah pada peringkat SPM. Seramai 90.4% bapa bekerja dan 69.7% ibu adalah tidak bekerja.

Hasil kajian mendapati bahawa jenis gaya keibubapaan yang paling tinggi diamalkan oleh ibu bapa mengikut persepsi pelajar ialah gaya keibubapaan otoritatif (46.8%) diikuti oleh gaya keibubapaan pemisif (28.3%) dan gaya keibubapaan otoritarian (13.3%) dan abai (11.6%).

Tahap penglibatan ibu bapa dalam kajian adalah di tahap tinggi (min = 4.14). Penglibatan ibu bapa dengan anak dalam hubungan komunikasi (min = 4.54) dan minat terhadap kerja rumah anak (min = 3.73) adalah pada tahap yang tinggi. Bagi tahap kecerdasan emosi pula didapati bahawa pelajar berada pada tahap yang tinggi secara keseluruhannya (min = 3.73). Tahap motivasi sendiri pelajar adalah paling tinggi (min = 3.69) dan diikuti oleh kesedaran sendiri (min = 3.57), empati (min = 3.50), kemahiran sosial (min = 3.45) dan regulasi sendiri (min = 3.18). Hasil dapatan kajian juga menunjukkan tahap pencapaian akademik pelajar adalah pada peringkat sederhana sahaja.

Sebanyak lapan hipotesis membincangkan tentang pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi ke atas pencapaian akademik. Hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa empat hipotesis disokong dan satu hipotesis ditolak. Hipotesis yang disokong ialah pengaruh yang signifikan iaitu gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi ($\beta=0.13, t=2.05, p<0.05$), pengaruh signifikan gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik ($\beta=0.23, t=2.48, p<0.05$), penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik ($\beta=2.08, t=3.87, p<0.05$) dan pengaruh penglibatan ibu bapa dengan kecerdasan emosi ($\beta=0.23, t=2.33, p<0.05$). Hipotesis yang ditolak pula ialah kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik ($\beta=-0.02, t=2.05, p>0.05$). Kecerdasan emosi bukan pembolehubah perantara bagi gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.

5.3 Perbincangan

Bahagian ini membincangkan jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa, tahap penglibatan ibu bapa, tahap kecerdasan emosi dan tahap pencapaian akademik. Bahagian ini juga menjelaskan pengaruh ketiga-tiga pembolehubah itu terhadap pencapaian akademik.

5.3.1 Jenis Gaya Keibubapaan

Persoalan Kajian 1: Apakah jenis gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa?

Hasil kajian mendapati bahawa jenis gaya keibubapaan yang paling tinggi diamalkan oleh ibu bapa mengikut persepsi pelajar ialah jenis gaya keibubapaan otoritatif diikuti oleh jenis gaya keibubapaan pemisif, jenis gaya keibubapaan otoritarian dan abai adalah paling rendah.

Dapatan kajian ini selari dengan dapatan Kusterer (2009) yang juga menunjukkan amalan gaya keibubapaan otoritatif adalah paling tinggi. Dapatan ini juga selaras dengan dapatan kajian di India yang dijalankan oleh Radhika dan Joseph (2013). Amalan gaya keibubapaan otoritatif yang paling tinggi mungkin dipengaruhi oleh budaya, etnik dan status sosio ekonomi responden (Seyed Mohamad Assadi et al., 2007; Hamid Masud, et al., 2014)

Namun begitu, dapatan ini tidak sama dengan kajian Garcia dan Gracia (2009) yang dijalankan di Spain yang menunjukkan amalan gaya keibubapaan otoritarian adalah paling tinggi dan diikuti oleh pemisif.

Dapatan kajian ini yang menunjukkan jenis gaya keibubapaan pemisif adalah kedua tertinggi yang diamalkan oleh ibu bapa dalam kajian ini. Dapatan kajian ini adalah selari dengan hasil kajian Zahyah Hanafi (2003) di mana dapatan kajian sebegini mungkin juga dipengaruhi oleh ibu bapa yang sangat mesra dan percaya kepada anak, ibu bapa yang terpaksa bekerja di tempat yang jauh dan percaya bahawa cara menunjukkan kasih sayang kepada anak adalah dengan memberi apa yang dihendaki oleh anak. Dapatan kajian ini selari dengan dapatan Kopko (2007) yang menunjukkan ibu bapa tidak melibatkan diri secara aktif terhadap aktiviti anak-anak.

5.3.2 Tahap Penglibatan Ibu bapa, kecerdasan emosi dan pencapaian akademik

Persoalan kajian 2:

Apakah tahap penglibatan ibu bapa, tahap kecerdasan emosi dan tahap pencapaian akademik?

5.3.2.1 Tahap Penglibatan Ibu bapa

Hasil kajian menunjukkan bahawa tahap penglibatan ibu bapa secara keseluruhannya adalah pada tahap yang tinggi di mana komunikasi ibu bapa adalah pada tahap yang sangat tinggi dan diikuti oleh minat terhadap kerja rumah. Dapatan ini adalah selaras dengan dapatan kajian Hafiz Muhammad Waqas Rafiz et al., (2014).

Dapatan kajian ini menyokong teori kognitif sosial di mana faktor persekitaran yang baik yang diwujudkan oleh ibu bapa untuk anak adalah melalui hubungan komunikasi dan minat terhadap kerja rumah anak. Ini memaparkan keadaan yang sihat untuk perkembangan dan pertumbuhan anak.

Selain daripada teori kognitif sosial, teori Perkembangan Ekologi yang dikemukakan oleh Urie Bronfenbrenner (1979) juga menekankan kepentingan peranan ibu bapa dalam mempengaruhi perkembangan anak. Dapatan kajian ini disokong juga oleh model penglibatan ibu bapa yang dikemukakan oleh Epstein (1997) di mana penglibatan ibu bapa dalam aktiviti pembelajaran ditekankan dalam rumah. Aktiviti ini termasuk kerja rumah.

Selain itu, hasil dapatan kajian ini juga menyokong tahap 1, tahap 1.5, tahap 2 dan tahap 3 dalam Model Penglibatan Ibu Bapa yang dikemukakan oleh Hoover-Dempsey dan Sandler (1995, 1997, 2005) juga menyokong dapatan ini di mana ibu bapa dilihat sebagai pakar motivasi peribadi anak dan mereka menunaikan tanggungjawab dengan melibatkan diri dalam pendidikan anak. Penglibatan ibu bapa lebih menjurus kepada nilai dan mekanisme pembelajaran semasa di rumah.

Tahap hubungan komunikasi yang tinggi dalam kajian ini bermakna ibu bapa sentiasa mengatakan kepentingan pelajaran anak, ibu bapa mengingatkan anak untuk tekun belajar, berpendapat anak patut pergi ke universiti, memberikan nasihat dan kesedaran untuk belajar bersungguh-sungguh untuk masa depan anak, memberi galakan kepada anak supaya mengulang kaji pelajaran, menggalakkan anak membuat banyak latihan bagi setiap mata pelajaran dan mereka berpendapat bahawa adalah penting untuk anak maju dalam kehidupannya.

Hasil kajian ini lebih menunjukkan hubungan komunikasi antara ibu bapa dengan anak berbanding dengan komunikasi antara ibu bapa dengan sekolah dalam model penglibatan ibu bapa yang dikemukakan oleh Epstein (2002).

Tahap minat ibu bapa terhadap kerja rumah anak adalah tinggi dalam kajian ini. Dapatan kajian ini bermakna ibu bapa berpendapat bahawa kerja sekolah merupakan perkara utama persekolahan, ibu bapa mengambil berat tentang kerja sekolah anak dan biasanya membantu anak apabila anak meminta bantuan untuk membuat kerja sekolahnya. Selain itu, ibubapa juga menetapkan peraturan untuk anak membuat kerja sekolah dan mencadangkan anak mengadakan jadual waktu harian.

5.3.2.2 Tahap kecerdasan emosi

Secara keseluruhannya, tahap kecerdasan emosi pelajar adalah pada peringkat yang tinggi di mana pelajar memiliki tahap motivasi sendiri yang paling tinggi, diikuti oleh dimensi kesedaran sendiri, empati, dan kemahiran sosial. Dimensi yang paling rendah pula ialah regulasi sendiri iaitu pada tahap sederhana sahaja.

Dapatan kajian ini adalah berbeza dengan dapatan kajian Azizi et al., (2009) yang menunjukkan tahap kecerdasan emosi yang sederhana sahaja. Perbezaan ini kemungkinan besar disebabkan oleh tempat kajian dan budaya serta agama atau kepercayaan responden yang sangat berbeza dengan kajian yang lain. Faktor budaya terutamanya kaum minoriti banyak mempengaruhi tahap kecerdasan emosi seseorang.

5.3.2.3 Tahap pencapaian akademik

Hasil kajian mendapati bahawa tahap pencapaian akademik pelajar adalah pada peringkat sederhana. Begitu juga bagi semua mata pelajaran iaitu Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Sains dan Matematik.

Dapatan kajian ini adalah selari dengan dapatan kajian Azizi et al., (2009). Tahap pencapaian akademik di Limbang, Sarawak mungkin adalah hampir sama dengan negeri-negeri lain seperti Johor, Kelantan dan Terengganu.

5.3.3 Pengaruh gaya keibubapaan, penglibatan ibu bapa dan kecerdasan emosi Terhadap Pencapaian Akademik

Persoalan Kajian 3:

Sejauhmanakah pengaruh gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik?

5.3.3.1 Pengaruh gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik

Hasil dapatan kajian menunjukkan pengaruh negatif yang signifikan antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik. Ini bermakna gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa mempengaruhi pencapaian akademik anaknya. Dapatan ini adalah sangat berbeza dengan kajian-kajian lepas seperti kajian Elham et al., (2012) dan Boon (2009), Syed Mahamed Assadi (2007), Zahyah Hanafi et al., (2003). Dapatan kajian ini juga berbeza dengan kajian yang dijalankan oleh Radhika et al., (2013), Nyarko (2011), dan Yasmin et al (2014) di mana dapatan kajian lepas menunjukkan hubungan positif yang signifikan antara gaya keibubapaan otoritatif dengan pencapaian akademik. Dapatan ini juga sangat berbeza dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Kang dan Moore (2011) di China; Kazmi et al., (2011), dan Kusterer (2009) di Pakistan. Dapatan kajian ini kemungkinan besar disebabkan

oleh faktor latar belakang responden iaitu dari aspek lokasi, budaya, etnik dan keagamaan serta status sosio ekonomi seperti tahap pendidikan dan pekerjaan ibu bapa serta pendapatan ibu bapa (Seyed Mohamad Assadi et al, 2007 dan Hamid Masud et al, 2014).

5.3.3.2 Pengaruh Penglibatan Ibu Bapa dan pencapaian akademik

Persoalan Kajian 4:

Sejauhmanakah pengaruh penglibatan ibu bapa terhadap pencapaian akademik?

Hasil dapatan kajian ini menunjukkan bahawa terdapat pengaruh positif yang signifikan di antara penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik. Dapatan ini selari dengan hasil kajian Shute et al., (2011); Wei Su (2012); Zulkifli Abd. Hamid, et al., (2011); Jeynes (2011) dan Hill dan Tyson (2009) yang mendapati bahawa penglibatan ibu bapa dalam bentuk hubungan komunikasi yang baik dengan anak dalam rumah ada kaitan dengan pencapaian akademik yang baik.

Dapatan kajian ini juga menyokong kajian Sheau et al., (2012) dan dapatan kajian Hayes (2008) di kalangan ibu bapa Afrikan Amerikan yang lebih mementingkan kejayaan anak-anak dengan banyak berbual tentang hal-hal sekolah dan pembelajaran mereka.

Dapatan kajian ini juga selari dengan dapatan kajian yang dijalankan di Asia Timur dan Asia Tenggara yang menunjukkan pengaruh positif penglibatan ibu bapa terhadap pencapaian akademik. Selain dari itu, kajian ini juga selari dengan dapatan kajian Zulkifli Abd et al., (2011).

Hasil dapatan kajian ini juga disokong oleh kajian-kajian lepas yang menunjukkan minat ibu bapa terhadap kerja rumah anak didapati mempunyai hubungan yang positif dengan pencapaian akademik (Eren & Henderson, 2008; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Zahyah et al, 2002, Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2011; Shute et al, 2011; Wei Su, 2012). Begitu juga disokong oleh hasil kajian Eren dan Henderson (2009) yang mendapati bahawa kerja rumah merupakan penentu yang penting ke atas pencapaian akademik. Dapatan kajian ini juga disokong oleh dapatan kajian Zahyah Hanafi et al., (2002) yang menunjukkan bahawa penglibatan ibu bapa dalam kerja rumah anak memberi peluang kepada ibu bapa untuk melibatkan diri secara langsung dalam pembelajaran anak.

3.5.2.3 Pengaruh kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik

Persoalan Kajian 5:

Sejauhmanakah pengaruh kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik?

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa tidak terdapat pengaruh yang signifikan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik. Ini bermakna kecerdasan emosi tidak mempengaruhi pencapaian akademik.

Dapatan kajian ini menyokong dapatan kajian Adil Adnan et al., (2012), yang menunjukkan tidak ada hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan pencapaian akademik. Namun begitu, dapatan ini bercanggah dengan dapatan kajian Najib Ahmad Marzuki et al., (2006) yang mendapati bahawa seseorang pelajar yang tinggi kecerdasan emosi adalah lebih berkemampuan berbahasa Inggeris.

Dapatan kajian ini juga bertentangan dengan kajian luar negara oleh Hogan et al., (2010), Qualter et al., (2012), dan Adeoyo et al., (2010). Dapatan ini juga adalah bercanggah dengan dapatan kajian yang menggunakan kaedah quasi-eksperimen iaitu pra ujian dan pos ujian serta kumpulan kawalan dalam Nwadinigwe et al., (2012). Mereka mendapati bahawa apabila seseorang itu menjadi lebih emosional dan berfikiran yang membina, maka tingkah laku yang ditunjukkan adalah positif.

Dapatan kajian ini juga berlawanan dengan dapatan Downey et al., (2008) yang menunjukkan bahawa pelajar yang tinggi kecerdasan emosi memperoleh pencapaian Matematik dan Sains yang tinggi. Begitu juga berbeza dengan dapatan kajian Norila Binti Md Salleh (2009) yang mendapati bahawa pengajaran yang mengintegrasikan kecerdasan emosi menunjukkan peningkatan pencapaian Matematik.

5.3.3.4 Pengaruh gaya keibubapaan terhadap kecerdasan emosi

Persoalan Kajian 6:

Sejauhmanakah pengaruh gaya keibubapaan terhadap kecerdasan emosi?

Dapatan kajian ini menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan gaya keibubapaan terhadap kecerdasan emosi di mana gaya keibubapaan yang diamalkan oleh ibu bapa mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap kecerdasan emosi anak. Dapatan kajian ini adalah selari dengan dapatan kajian Nastasa dan Sala (2012) yang menunjukkan bahawa perkembangan tahap kecerdasan emosi dipengaruhi oleh gaya keibubapaan iaitu otoritarian, otoritatif, permisif, atau abai.

Dapatan kajian ini juga selaras dengan dapatan kajian Alegre (2011), Nasir et al., (2011), Stright et al., (2014) dan Ogundokum et al., (2010). Gaya keibubapaan yang mendesak secara positif mempengaruhi tahap kecerdasan emosi yang tinggi dan sebaliknya dengan gaya keibubapaan mendesak yang negatif menyebabkan tahap kecerdasan emosi yang rendah. Namun begitu, kajian ini tidak selari dengan kajian Adil Adnan et al., (2012) yang menunjukkan tiada hubungan yang signifikan antara gaya keibubapaan dengan kecerdasan emosi.

5.3.3.4 Pengaruh penglibatan ibu bapa terhadap kecerdasan emosi

Persoalan Kajian 7:

Sejauhmanakah pengaruh penglibatan ibu bapa terhadap kecerdasan emosi?

Dapatan kajian ini mendapati bahawa terdapat pengaruh positif yang signifikan di antara penglibatan ibu bapa terhadap kecerdasan emosi. Dapatan ini adalah selari dengan dapatan kajian Gonzalez-DeHass et al., (2005) yang menyatakan bahawa banyak kajian menguji hubungan penglibatan ibu bapa dengan motivasi. Setakat ini masih sangat kurang kajian mengenai pengaruh penglibatan ibu bapa terhadap kecerdasan emosi.

5.3.4 Kecerdasan emosi sebagai perantara bagi gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.

Persoalan Kajian 8:

Adakah model persamaan berstruktur yang memetakan hubungan kecerdasan emosi sebagai perantara gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik?

Dapatan kajian menunjukkan bahawa kecerdasan emosi bukan sebagai perantara bagi gaya keibubapaan dan pencapaian akademik. Ini adalah kerana walaupun dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat pengaruh yang signifikan gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik, tetapi tiada terdapat pengaruh yang signifikan antara kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik. Ini bermaksud faktor kecerdasan emosi tidak mempengaruhi hubungan antara gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik.

Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa kecerdasan emosi bukan sebagai perantara bagi penglibatan ibu bapa dan pencapaian akademik. Ini juga disebabkan oleh faktor kecerdasan emosi tidak menunjukkan pengaruh yang signifikan dengan pencapaian akademik. Dapatan kajian ini telah menunjukkan bahawa kecerdasan emosi tidak mempengaruhi hubungan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik. Dengan ini, faktor kecerdasan emosi juga menunjukkan bukan pembolehubah perantara bagi penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik.

5.4 Rumusan

Kesimpulannya, dapatan kajian ini menunjukkan jenis gaya keibubapaan yang diamalkan ialah otoritatif, tahap penglibatan ibu bapa yang tinggi, tahap kecerdasan emosi yang tinggi dan tahap pencapaian akademik yang sederhana.

Secara keseluruhan terdapat pengaruh negatif yang signifikan gaya keibubapaan terhadap pencapaian akademik, pengaruh positif yang signifikan gaya keibubapaan terhadap kecerdasan emosi, penglibatan ibu bapa terhadap pencapaian akademik dan

penglibatan ibu bapa dengan kecerdasan emosi. Tetapi tidak ada pengaruh yang signifikan kecerdasan emosi terhadap pencapaian akademik.

Amalan gaya keibubapaan otoritatif yang paling tinggi dan pengaruh gaya keibubapaan yang signifikan terhadap pencapaian akademik menunjukkan bahawa gaya keibubapaan merupakan faktor utama dalam mempengaruhi pencapaian akademik pelajar. Ibu bapa adalah digalakkan mengamalkan gaya keibubapaan otoritarian agak boleh meningkatkan pencapaian akademik. Ini adalah kerana kajian ini hanya menunjukkan amalan gaya keibubapaan otoritarian yang rendah yang mungkin menyebabkan pencapaian akademik yang sederhana sahaja. Konsep amalan gaya keibubapaan otoritarian di kalangan masyarakat Limbang mungkin adalah berbeza dengan tempat yang lain kerana pengaruh budaya dan keagamaan mereka yang lebih menitikberatkan nilai-nilai murni seperti patuh, taat setia dan ketuhanan (Gadis, 1990).

Dapatan kajian yang menunjukkan tahap penglibatan ibu bapa yang tinggi dan pengaruh positif yang signifikan penglibatan ibu bapa terhadap pencapaian akademik. Walaupun tahap penglibatan ibu bapa yang tinggi tetapi pencapaian akademik hanya pada tahap sederhana sahaja. Ini menunjukkan bahawa terdapat faktor lain yang lebih kuat dalam mempengaruhi pencapaian akademik yang harus diterokai. Dapatan ini juga mungkin disebabkan kajian ini hanya mengkaji penglibatan ibu bapa dalam rumah sahaja yang melibatkan hubungan komunikasi dan minat terhadap kerja rumah. Faktor penglibatan ibu bapa mungkin dalam bentuk lain seperti di sekolah dan sebagainya harus dikaji secara lebih lanjut.

Selain itu, dapatan kajian menunjukkan penglibatan ibu bapa dapat meningkatkan tahap kecerdasan emosi pelajar. Ini menunjukkan ibu bapa memainkan peranan yang penting dalam meningkatkan tahap kecerdasan emosi.

Dari aspek tidak ada pengaruh kecerdasan emosi yang signifikan terhadap pencapaian akademik pula menunjukkan kemungkinan besar pelajar yang tinggi kecerdasan emosi banyak membantu dalam kejayaan bidang yang lain yang juga menyumbang kepada kejayaan hidup pelajar pada masa akan datang. Tahap pencapaian akademik yang tinggi bukannya satu kejayaan yang muktamad sahaja jika seseorang itu tidak mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi atau aspek kejayaan yang lebih menyeluruh. Pencapaian akademik yang cemerlang hanya merupakan salah satu aspek dalam pembangunan modal insan yang menyeluruh yang dihasratkan.

Keadaan sedemikian menunjukkan bahawa tahap pendidikan ibu bapa masih berada pada peringkat yang rendah. Tahap pendidikan yang rendah ini menyebabkan mereka tidak dapat bekerja sebagai kakitangan kerajaan ataupun pihak swasta. Kebanyakan ibu bapa bekerja sendiri sebagai petani untuk sara hidup keluarga terutamanya ibu yang selalu dikatakan sebagai tidak bekerja.

5.5 Implikasi kajian

Dapatan kajian ini mendatangkan beberapa implikasi baik dari segi teoritikal mahu pun dari segi praktikal.

5.5.1 Implikasi Teoritik

Secara teorinya, dapatan kajian ini menyokong teori kognitif sosial yang menekankan bahawa persekitaran mempengaruhi pemikiran kognitif dan tingkah laku seseorang serta sebaliknya. Ini ternyata dalam dapatan kajian ini yang melaporkan bahawa gaya keibubapaan mempengaruhi pencapaian akademik pelajar. Persekitaran yang ditunjukkan oleh keadaan keluarga iaitu jenis amalan gaya keibubapaan mempengaruhi pencapaian akademik pelajar.

Begitu juga tentang model penglibatan ibu bapa yang dapat diperkukuhkan dengan dapatan kajian yang menunjukkan pengaruh yang signifikan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik. Ibu bapa yang mempunyai hubungan komunikasi yang baik dan penglibatan ibu bapa dalam kerja rumah seperti yang diterangkan dalam model penglibatan ibu bapa Epstein mempengaruhi pencapaian akademik anak.

Penglibatan ibu bapa dapat mempengaruhi kecerdasan emosi. Berdasarkan teori kognitif sosial, ibu bapa merupakan faktor persekitaran yang paling utama dalam mikrosistem yang boleh mempengaruhi tingkahlaku seseorang. Kecerdasan emosi boleh dikategorikan sebagai tingkahlaku mengikut persepsi pelajar. Walau bagaimana pun, kecerdasan emosi tidak mempengaruhi pencapaian akademik dan ini menunjukkan kecerdasan emosi yang tinggi tidak menjamin pencapaian akademik yang tinggi. Ini adalah kerana kecerdasan emosi yang tinggi merangkumi aspek yang lebih menyeluruh dan tidak semestinya hanya pencapaian akademik sahaja yang menentukan kejayaan hidup seseorang.

5.5.2 Implikasi Praktikal

Hasil dapatan kajian ini juga mendatangkan implikasi secara praktikal. Pengaruh keluarga dari segi jenis gaya keibubapaan dan penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik dapat menyedari ibu bapa bahawa betapa pentingnya pengaruh mereka ke atas kejayaan anak dalam bidang akademik. Ibu bapa seharusnya mengamalkan jenis gaya keibubapaan otoritarian bagi melahirkan anak yang lebih berjaya dalam bidang akademik. Amalan gaya keibubapaan otoritarian harus dipupuk di kalangan ibu bapa.

Ibu bapa harus melibatkan diri secara aktif dalam pelajaran anak. Ibu bapa harus mewujudkan hubungan komunikasi yang baik dengan anak dan sentiasa menunjukkan minat terhadap kerja rumah anak. Di samping itu, dapatan kajian menunjukkan jenis gaya keibubapaan mempengaruhi kecerdasan emosi anak. Ibu bapa harus menunjukkan jenis gaya keibubapaan yang paling sesuai dalam mendidik anak sejak kecil lagi agar dapat berjaya mendidik anak yang tinggi tahap kecerdasan emosi dan sentiasa mencapai kejayaan yang lebih cemerlang dalam bidang yang diceburi.

Dapatan kajian ini menimbulkan implikasi pentingnya bagi pihak sekolah dan para ibu bapa terutamanya dalam PIBG agar mereka mampu memainkan peranan yang lebih proaktif dan memupuk serta membantu sekolah agar berusaha dengan lebih gigih lagi dalam usaha mendidik pelajar. PIBG harus menganjur program-program keibubapaan terutamanya tentang gaya keibubapaan dan cara penglibatan ibu bapa dalam pelajaran anak serta didikan berkaitan dalam perkembangan kecerdasan emosi anak.

Pihak Kementerian Pendidikan Malaysia harus berusaha mengubahsuaikan kecemerlangan pelajar yang berorientasi peperiksaan kepada pembentukan modal insan yang memiliki sahsiah dan emosi yang stabil serta baik yang boleh mencapai kejayaan yang lebih menyeluruh seperti yang dihasratkan oleh Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Program intervensi harus dilaksanakan untuk membantu meningkatkan tahap penglibatan ibu bapa dan tahap kecerdasan emosi pelajar yang seterusnya bukan sahaja dapat membentuk sahsiah pelajar bahkan dapat memperoleh pencapaian akademik yang cemerlang dan akhirnya berjaya dalam kehidupan.

Kesimpulannya, kajian ini menimbulkan implikasi bahawa perlunya satu anjakan paradigm dalam sistem pendidikan di Malaysia jika pihak Kementerian Pelajaran Malaysia berhasrat melahirkan modal insan yang lebih baik dan bermutu yang dapat bersaing di peringkat global. Pelajar seharusnya dididik dari sejak kecil lagi dari aspek kecerdasan emosi iaitu kesedaran sendiri, regulasi sendiri, motivasi sendiri, empati dan mempunyai kemahiran sosial yang tinggi. Tahap Kecerdasan emosi yang tinggi mampu mempengaruhi kejayaan seseorang ke tahap yang lebih tinggi.

5.6 Cadangan Kajian Masa Depan

Adalah dicadangkan bahawa kajian masa depan tidak hanya berdasarkan laporan yang mengambil kira persepsi pelajar sahaja tetapi juga harus melibatkan penilaian ibu bapa tentang jenis gaya keibubapaan yang diamalkan dan tahap penglibatan ibu bapa. Laporan sendiri yang kurang sesuai dengan pelajar yang memperoleh tahap pencapaian akademik yang rendah. Pengukuran berbentuk pensil dan kertas mungkin tidak dapat menarik minat pelajar yang boleh menjejaskan respon mereka.

Pengkaji masa depan dicadangkan agar mengambil faktor-faktor lain yang mungkin berkaitan dan mempengaruhi pencapaian akademik. Kajian yang berbentuk longitudinal atau analisis meta boleh dilakukan kerana ia merupakan cara terbaik untuk menyelesaikan isu-isu kajian yang kontroversial. Dapatan berkaitan kecerdasan emosi bukan sebagai perantara sama ada bagi gaya keibubapaan dengan pencapaian akademik mahupun penglibatan ibu bapa dengan pencapaian akademik. Adalah dicadangkan bahawa kajian sebegini harus dilanjutkan dengan mempertimbangkan latar belakang atau aspek lain yang diambil kira dalam kajian masa akan datang.



RUJUKAN.

- Abd. Razak Zakaria & Norani Mohd Salleh. (2011). Konteks keluarga dan hubungannya dengan penglibatan ibu bapa dalam pendidikan anak-anak di sekolah menengah. *Jurnal Pendidikan Malaysia* 36(1): 35-44.
- Abd. Razak Bin Zakaria, Zuwati Hasim, Umi Kalsum Mohd Salleh, & Jal Zabdi Mohd Yusoff. (2013). Family context and its relationship with parental involvement in the education of secondary school children. *International Journal of Asian Social Science*. 3(4):1063-1076.
- Abdorreza. K, & Baharudin. R., (2010). Parenting attitudes and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2): 217-222.
- Adeoye, H. & Emeke, E-A. (2010). Emotional intelligence and self-efficacy as determinants of academic achievement in English language among students in Oyo State senior secondary schools. *IFE Psychologia : An International Journal* 18(1): 232-251.
- Aghili, M. & Kashani, M. (2011). Study of the relationship between parenting style and children's emotional intelligence and self-efficacy. *Journal of American Science*, 7(7): 380-384.
- Akta Pendidikan, 1996 (*Akta 550*) & *Peraturan-peraturan Terpilih*. (2001). Selangor Darul Ehsan: *International Law Book Services*, 218-219.
- Alberto, A. (2011). Parental styles and children's emotional intelligence: what do we know? *Family Journal* 19(1): 56-62.
- Alumran, J-A., & Punamaki, R.L. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual Differences Research*. 6(2): 104-119.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological Testing*. New York: Macmillan Publishing CO., INC.
- Ang, R.P. & Goh, D.H. (2006). Authoritarian parenting style in Asian societies: a cluster- analytic investigation. *Contemporary Family Therapy*, 28(1) 131-151.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. 35: 105-113.
- Aremu, A. O. (2000). Impact of home, school, and government on primary school pupils academic performance. *The Exceptional child*, 5(1), 106-110.

- Aremu, A.O. (2004). Psychological and sociological determinat of academic achievement of Nigeria adolescents. *Ife Psychologia. An International Journal of Psychology in Africa*, 12(2), 149-161.
- Aremu, O. A., Tella, A & Tella, (2012). Relationship among emotional intelligence, parental involvement and academic achievement of secondary school students in Ibadan, Nigeria. *Essay in Education*, 18(0), 1-14.
- Arnold, D. H., Zeljo, A. & Doctoroff, G. I. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to pre-literacy development. *School Psychology Review*. 37(1): 74-89.
- Azizi Hj. Yahaya, Shahrin Hashim & Nordiana binti Mohd Nor. (2009). Hubungan kecerdasan emosi dengan prestasi pencapaian akademik. *Jurnal Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia*, 14: 47-63.
- Azizi Hj Yahaya, Shahrin Hashim & Halimah Ma'alip. (2008). *Konsep sendiri dengan kemahiran komunikasi*. UTM Press.
- Azizi Hj. Yahaya & Noordin Yahaya. (2008). *Amalan keibubapaan dari perspektif anak-anak keluarga miskin*. UTM Press.
- Azizi Yahaya, Noordin Yahaya, & Mohd Sofie Bin Bahari. (2004). *Pengaruh Affect Related Characteristic, Kesan Tanggapan Bahaya Dan Gaya Asuhan Ibu Bapa Terhadap Salah Laku Remaja Di Zon Skudai, Negeri Johor*. Universiti Teknologi Malaysia.
- Azizi Yahaya & Yusof Boon. (2008). *Permasalahan sosial di kalangan remaja: satu cabaran*. UTM. Press.
- Rancangan Malaysia ke-11: Bab 5: *Pembangunan modal insan*.
<https://www.slideshare.net/Fadzliaton/rancangan-malaysia-ke11-bab-5-pembangunan-modal-insan>.
- Baker, D.P., & Stevenson, D.L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59 : 156–166.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nj : Prentice-Hall.
- Bar-On, R. & Parker, J.D. (2000). *Bar-On emotional intelligence quotient inventory: Youth version (Bar-On EQ-i:YV)*. New York: Multi Health Systems.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103.
- Baumrind, D. (1972). An explanatory study of socialization effects on black children:Some black-white comparisons. *Child Development*, 43(1), 261-267.

- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1): 56-95.
- Baumrind, D. (1995). *Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts*. New York: Garland Publishing.
- Berns, R.M. (2004). *Child, family, school, community socialization and support*. (6th ed). Thomson Wadsworth. USA.
- Black, J.A., & Champion, D.J. (1976). *Methods and issues in social research*. New York: John Wiley & Son, Inc.
- Boon, H.J. (2007). Low and high-achieving Australian secondary school students : their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*. 42(3): 212 – 225.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Development Psychology*. 22(6): 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W.Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. 1: Theoretical models of human development* : 993-1028 New York: Wiley.
- Bryman, A. & Bell, E. (2003). *Business research methods*. Oxford University Press.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and Validity assessment*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Chan, S.G., & Rodziah Mohamad Nor. (2012). Kecerdasan emosi dan hubungannya dengan perilaku dan prestasi akademik pelajar sekolah menengah di Bachok, Kelantan. *Akademika* 82(2): 109-118.
- Chao, R.K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and Europeans. *Child Development*, 72(6): 1832-1843.
- Cheah, C.S.L., Leung, C.Y.Y. & Zhou, N. (2013). Understanding “Tiger Parentig” through the perceptions of Chinese immigrant mothers : can Chinese and U.S. parenting coexist? *Asian American Journal of Psychology*. 4(1), 30-40.
- Chen,X., Dong,Q & Zhou, H. (1997). Anthoritative and Authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of behavioral development*, 21(4), 855-873.

- Cheng, L., Dai, Y., Zhu, Z., Xie, X. & Chen, L. (2011). *Development and validation of a parenting assessment tool for Chinese parents*. Blackwell Publishing Ltd, Child: care, health and development, 38(4): 588-594.
- Chhokar, K.B. (2010). Sustainability in higher education. *International Journal of Education*, 11(2): 141-152.
- Chin, W.W. (1998). Issues and opinion on structural equation modeling, *MIS Quarterly*. 22(1): 7-16.
- Chin, W. W., and Newsted, P. R. (1999). *Structural Equation Modeling, Analysis with Small Samples Using Partial Least Squares, in Statistical Strategies for Small Sample Research*. Rick Hoyle (ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications: 307-341.
- Chua, Y.P., (2011). *Kaedah dan statistik penyelidikan. Buku 1: Kaedah penyelidikan*. Edisi kedua. McGraw Hill Education. Kuala Lumpur.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*. 90(1): 70-83.
- Cramer, D (2003) *Advanced quantitative data analysis*, Open University Press, ISBN: 0 335 20062-1.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: planning, conduction, and evaluating quantitative and qualitative research*. 3rd ed. Pearson International Edition. New Jersey.
- Darling, N. (1999). Parenting Style and its correlates. Clearinghouse on elementary and early childhood education. <http://www.ericdigests.org/1999-4/parenting.htm>.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal association between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98: 653–664. doi:0.1177/027243169401400208.
- Deslanders, R. & Betrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*. 98 (3): 164-175.
- Downey, L.A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australia adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1): 10-17.
- Elham, D., Siti, N. Y., Rumaya, B. J., & Mansor, A.T. (2012). Relationship between parenting style and academic achievement among Iranian Adolescents in Sirjan. *Asian Social Science*. 8(1):156-160.

- Elias, H. & Tan N.Y. (2009). Relationship between perceived paternal and maternal parenting styles and student academic achievement in selected secondary schools. *Education Journal of social science*. 9: 181-192
- Epstein, D. J. (2008). The impact of parents' demographic and psychological characteristics and parent involvement on young children's reading and math outcomes. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 69 (2-A): 497.
- Epstein, J. (2001) *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*, Boulder, CO: Westview Press
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. X. Kaufman, & F. Losel (Eds.) *Social intervention: Potential and constraints*. 121-136. Berlin, Germany: de Gruyter.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting*. 5: 507-437. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eren, O. & Henderson, D.J. (2008). The impact of homework on student achievement. *Econometrics Journal*. 11: 326-348.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modelling analysis, *The Journal of Experimental Education*, 70 (1), 27-61.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Farzana, B., Chaudry A. G., Awan E. A & Tariq, B. (2013). Contribution of parenting styles on life domain of children. *IOSR-JHSS*: 2279-0837.
- Fornell, C., & Larcker, D.F., (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research* 18 (1), 39-50.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Garcia, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44 (173): 101-131.
- Gardner, N. A. (2004). Does Religious participation help keep adolescents in school? *America Youth Policy Forum*, Washington, D.C
- Gfroerer, K. P., Kem, R. M., & Curlette, W. L. (2004). Research support for Individual Psychology's parenting model. *Journal of Individual Psychology*, 60: 379-388.

- Ghaeli. (2007). Effect of sociocultural context and parenting style on scholastic achievement among Iranian adolescents. *Social Development*, 16(1):169-180.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P. & Doan Holbein, M.F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*. 17(2): 99-123.
- Gorman, J.C. (1998). Parenting attitudes and practices of immigrant Chinese mothers of adolescents. *Family Relations*. 47(1): 73-80.
- Gottman, J.M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion. How families communicate emotionally*. Mahwah, J: Lawrence Erlbaum.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*. 65: 237-252.
- Habibah Elias & Noran Fauziah Yaakub. (1997). *Psikologi personaliti*. Dewan Bahasa dan Pustaka. Kuala Lumpur.
- Hamid Masud, Ramayah, T., & Ahmad Muhammd Shakil. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. <https://www.researchgate.net/publication/280628450>.
- Hair J. F., Hult G. T. M., Ringle C. M., Sarstedt M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hair, J., Black, B., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis*. United State: Pearson Hall.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Upper saddle River, New Jersey: Pearson Education International.
- Hair, J., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., Tatham, R.L. (2006). *Multivariate data analysis (6th Ed.)*, Pearson-Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ
- Hair, J. F., Ringle, C. M., Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet, *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2): 139-152
- Hayes, D. (2012). Parental involvement and achievement outcomes in African American adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, 43(4): 567-582

- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R.R. (2009). The use of Partial Least Squares Path Modeling in International Marketing. *Advances in International Marketing*. 20 : 277-320
- Hill, N.E. & Tyson, D.F (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*. 45(3):740-763.
- Hill, N.E., & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*. 13: 161-164.
- Hine, E.M., & Holcomb-McCoy, C. (2013). Parental characteristics, ecological factors, and the academic achievement of African American Males. *Journal of Counseling & Development*. 91: 68-77.
- Ho, D., & Kang, T. (1984). Intergenerational comparisons of child-rearing attitudes and practices and practices in Hong Kong. *Developmental Psychology*. 20(6): 1004-1016.
- Hogan, M.J., Parker, J. D. A., Wiener, J., Watters, C., Wood, L.M., & Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 62(1): 30-41.
- Holt, S. (2007). *Emotional intelligence and academic achievement in higher education* (Doctoral dissertation, Pepperdine University). Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US>.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*. 97: 310-331.
- Houtenville, A.J., & Conway, K.S. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of Human Resources*. 43(2):437-453.
- Humphrey, N., Curran, a., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education : An critical review. *Educational Psychology*, 27(2): 235-254.
- Ifeoma E.O, & Therese U.O (2014). Influence of Parenting Styles on In-School Adolescents Achievement Goal Orientation and Academic Achievement. *Psychology Research*. 4 (5): 364-375
- Isaac, S., & Michael, W.B. (1984). *Handbook in research and evaluation (4th ed)*. San Diego, California: EdiTs Publishers.
- James M. I. (2008). *Parental involvement in their child's education*. Ph.d. Dissertation. Capella university, Minnesota, AAT 3297024.

- Jeynes, W. (2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge Taylor & Francis Group. New York: London.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for Urban students. *Urban Education*. 47(4): 706- 742.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*. 35(2): 202-218.
- Julie, T. N. (2010). The process of parental involvement and its relationship to students' academic achievement: a comparison between East and Southeast Asian American students. *Dissertation of Doctor of Philosophy in Education*. University of California.
- Kashahu, L., Dibra G. Osmanaga, F, & Bushati, J. (2014). The relationship between parental demographics, parenting styles and student academic achievement. *European Scientific Journal*. 10(13).
- Kang, Y & Moore, J. (2011). Parenting style and adolescents' school performance in Mainland China. *US-China Education Review B1* : 133-138.
- Kazmi, S.F, Sajjid, M. & Pervez, T. (2011). Parental style and academic achievement among the students. *International Journal of academic research*. 3(2): 582-588.
- Kerlinger, F.N. (1973). *Foundation of behavioral research (2th ed)*. New York: Halt, Rinehart and Winston.
- Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Precedia Social and Behavioral Science*. 15: 1081-1086.
- Kim, D., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 33: 127-140
- Kopko, K., (2007). *Parenting and adolescents*. Cornell Cooperative Extension. Cornell University.
- Kordi, A. & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological studies*. 2(2): 217-222.
- Kusterer, K. D. (2009). Impact of parenting styles on academic achievement: parenting styles, parental involvement, personality factors and peer orientation. *PhD in Clinical Psychology Thesis*.
- Laporan Awal- Ringkasan Eksekutif. (2009). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*.

- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(2), 157-172.
- Low, S. F (2011). Pembinaan dan pengujian model pencapaian akademik pelajar Tingkatan Empat di Daerah Klang. *Tesis PhD. UM*.
- Maccoby, E. E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent- child interaction. In P.H. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology*. 4:1-101.
- Maria, C.A., Habibah, E., Rahil, M.,& Jegak, U. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among Malaysian secondary school students. *Pakistan Journal of Psychological Research*. 19 (3-4): 105-121.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence. *Educational Implications*. 3-31.
- Mayer, J. D., and Salovey, P. (1997). What is emotional of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction (5th ed.)*. New York: Longman.
- Membourquette, C.P. (2007). A study of relationship between the type of parent involvement and high school engagement, academic achievement attendace and attitude toward school. *Dissertation Abstracts International Section A. Humanities and Social Sciences*. 68(3-A): 823.
- Miller, L. (2004). Educational psychology and difficult pupil behavior, qualitative, quantitative or mixed methods? Dlm.Z.Todd, B. Nerlich, S. Mckeown & D.D.Clarke (Eds.) *Mixing methods in psychology the integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*, (m.s.187-205). New York: Psychology Press.
- Mohd, Majid Konting. (1994). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Cetakan ketiga. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd Najib Bin Tun Haji Abdul Razak. (2013). *Prakata dalam Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025*.
- Najib Ahmad Marzuki, Che Su Mustaffa, Zurina Mat Saad, Suhanim Abdullah, Suhaini Muda & Wan Be Che Din (2006) (07-02-07-10027-EAR). Kecerdasan emosi dan kompetensi pelajar-pelajar institusi pengajian tinggi awam. *Kertas Penyelidikan, UUM*
- Nastasa, L-E & Sala, K. (2012). Adolescents' emotional intelligence and parental styles. *Procedia-Social and Behavioral Science*. 33: 478-482.

- Nelson, P.D. (2009). Emotional intelligence and academic achievement in 11th Grade at-risk students. *PhD Dissertation*. ProQuest LLC.
- Nguon, S.C. (2012). Parental involvement and students' achievement in Cambodia : focusing on parental resourcing of public school. *International Journal of Educational Research*. 53 : 213-224.
- Nik Hairi, O., Azmi, A, M & Ahamd, S. A., (2012). Pengujian model gaya keibubapaan Baumrind ke atas pencapaian akademik pelajar sekolah menengah. *Journal of Social Sciences and Humanities*. 7(1): 105-120.
- Noriah Mohd Ishak, Ramlee Mustapha, Nor Rihah Mohd Nadzir. (2002). *Personality Profiles of College Students in Technical and Non-Technical Fields: Implications for Workforce Readiness*. *International Journal of Vocational Educational and Training*. 10 (2): 61-71
- Noriah Mohd Ishak, Siti Rahayah Ariffin, Zuria Mahmud, Saemah Rahman & Manisah Mohd Ali. (2001). *Performance and emotional intelligence: A Correlational study among Malaysian adolescence*. Paper presented in Learning- Conference 2001. Speteses, Greece, 10-12 Ogos.
- Noriah Mohd. Ishak, Shahrudin Ahmad, Kadderi Mohd. Desa, & Roslina Tan Abdullah. (2008). Kepintaran emosi sebagai faktor peramal pencapaian akademik pelajar IPTA: implikasi terhadap kebolehpasaran. *Jurnal e-Personalia Pelajar*
- Norila Binti Md Salleh. (2009). *Kesan pengintegrasian kecerdasan emosi ke atas pencapaian dan sikap murid terhadap Matematik*. Tesis Ijazah Doktor Falsafah. USM.
- Norliza Zakuan. (2014). *Bidang keberhasilan utama nasional (NKRA) Pendidikan*. Unit Komunikasi Korporat, KPM.
http://www.moe.gov.my/upload/galeri_awam/2010/1275279590.pdf.
- Norlizah, Che Hassan. (2008). *Perkaitan cara gaya keibubapaan dengan konsep sendiri dan tingkah laku delinkuen remaja*. Tesis PhD. Universiti Malaya.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York. McGraw-Hill.
- Nurul Ain, H. & Azizi, Y., (2012). Peranan motivasi pembelajaran, gaya keibubapaan dan sikap dengan pencapaian akademik. *Journal of Educational Psychology & Counseling*. 5: 30-57.
- Nwadinigwe, I.P., & Azuka-Obieke, U. (2012). The impact of emotional intelligence on academic achievement of senior secondary school students in Logos, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*. 3(4): 395-401.

- Nyarko, K. (2011). The influence of authoritative parenting styles on adolescents' academic achievement. *American Journal of Social and Management Sciences*. 2(3): 278-282.
- Odongo, A.A , Aloka, P. J.O., & Raburu, P. (2016). Influence of Parenting Styles on the Adolescent Students' Academic Achievement in Kenyan Day Secondary Schools. *Journal of Education and Practice* www.iiste.org. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online). 1.7 (15).
- Ong, S.C., Zamri Mahamod, & Hamidah Yamat. (2013). Faktor jantina, kaum, aliran kelas dan hubungannya dengan kecerdasan emosi murid dalam mempelajari Bahasa Melayu. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*. 3(1): 12-23.
- Othman Bin Md. Johan & Normalina Binti Md Nazeri. (2010). *Profil Gaya Didikan Ibu Bapa Pelajar Cemerlang Berbanding Pelajar Lemah*. Johor Bharu. UTM.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of Parenting Style and Parental Involvement with Ninth-Grade Students' Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 14 (2): 250-267.
- Paulson, S.E. (1992). Adolescents' and their parents' perceptions of parenting style: relations with achievement. *ERIC. ED 351139*.
- Paulson, S.E. (1994a). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14: 250-276.
- Paulson, S.E. (1994b). *Construction and validation of parenting style and parental involvement scales*. Ball State University. *Psychological Bulletin*, 11:487-496.
- Pomerantz, E.M., Moorman, E.A. & Litwack, S.D. (2007). The how, whom and why parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*. 77(3): 373-410.
- Portal Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). Sekolah-sekolah di Malaysia. <http://www.moe.gov.my/my/sekolah-berprestasi-tinggi>.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D.J., Hutchinson. J.M., & Whiteley, H.E.(2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning & Individual Differences*. 22(1): 83-91.
- Radhika, M. & Joseph, R. (2013). A study to assess the parenting styles and academic achievement of school children. *An international Journal of Science and Research*. 4(4):644-647.
- Rivers, J., Mullis, A.K., Fortner, L.A., Mullis, R.L. (2012). Relationship between parenting styles and the academic performance of adolescents. *Journal of Family Social Work*. 15(3): 202-216.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Saemah Rahman, Noriah Mohd. Ishak, Zuria Mahmud & Ruslin Amir. (2008). Indeks dan profil kecerdasan emosi pelajar sekolah menengah. *Jurnal Teknologi*, 48(E):187-202. *Universiti Teknologi Malaysia*.
- Sekaran, U. (2003). *Research method for business: A skill building approach*, 4th edition, John Wiley & Sons.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence and the ability to succeed*. New York: Bantam.
- Sanders, M. G. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*. 33: 385-409.
- Sarana Ibu Bapa: *Inisiatif ibu bapa, komuniti dan sector swasta: suatu inisiatif utama Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*.
- Sayed Abdul Rahman. (1994). Pengasuhan keibubapaan yang positif. *Journal kebajikan Masyarakat*. 17(1):39-46.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecological perspective. *Parenting: Science and Practice*. 6: 1-48.
- Shahrin Hashim, Nurulhuda Azizi dan Nurul Ezzati Azizi. (2008). *Masalah sosial di kalangan pelajar*. UTM Press.
- Shahrul, A. O., Norzaini, A. & Manisah, M. A. (2008). Faktor ibu bapa dalam kecemerlangan akademik pelajar pekak: kajian kes retrospektif. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. 5: 79-98.
- Sheau, G, Tsuey Chon and Juliana Rosmidah Jaafar, and Samsudin A. Rahim, and Nurhana Zainal, & Subhi, N and Nor Ba'ayah Abdur Kadir. (2012). *Motivasi diri dan dorongan ibu bapa terhadap minat akademik belia*. *e-BANGI: Jurnal Sains Sosial dan Kemanusiaan*. 7 (1 (special)):26-33. ISSN 1823-884x
- Shute, V. J, Hansen, E.G., Underwood, J.S. & Razzouk.R. (2011). In review article on the relationship between parental involvement and academic achievement with special focus on the secondary students' academic achievement. *Education Research International*, ID.
- Sim T. N. & Jeffery Chin. (2014). Do Mothers' and Fathers' authoritative and authoritarian parenting interact? An exploration on schooling aspects with a Singapore adolescent. *Youth & Society*. 46(2): 286-300. DOI: 10.1177/0044118X12441188.
- Smith, M. and Glass, G. (1987). *Research and Evaluation in the Social Sciences*. New Jersey: Prentice Hall.

- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2).
- Stewart, S.M., Bond, M.H., Kennard, B.D., Ho, L.M. & Zaman, R.M, (2002). Does the Chinese construct of *guan* export to the West? *International Journal of Psychology*. 37(2): 74-82.
- Stright A. D & Yeo, K. L (2014). Maternal Parenting Styles, School Involvement, and Children's School Achievement and Conduct in Singapore. *Journal of Educational Psychology*. 106(1): 301–314
- Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 5/2001: *Batasan kuasa Persatuan Ibu Bapa dan Guru (PIBG) di sekolah*. Bahagian Sekolah, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Suresh Kumar Vellymalay. (2011). Sikap dan tingkah laku remaja terhadap pembelajaran di sekolah: satu kajian kes di Rumah kanak-kanak. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 36(2):25-32.
- Seyed Mohammad Assadim Nayereh Zokaei, Hossein Kaviani, Mohammad Reza Mohammadi, Padideh Ghaeli. (2007). Effect of sociocultural context and parenting style on scholastic achievement among Iranian adolescents. *Social Development* 16(1):169-180.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Fifth Edition. Boston: Pearson Education, Inc.
- Tan, J.P., Buchanan, A. & Zahyah, H. (2006). Socialization and parenting in Chinese cultural context. *Jurnal Pembangunan Sosial*. 9(Jun): 165-180.
- Tuckman, B. W. (1999). *Conducting educational research (5th ed.)*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Wang, H (2014). The relationship between parenting styles and academic and behavioral adjustment among urban Chinese adolescents. *Chinese Sociological Review*. 46(4): 19–40. DOI: 10.2753/CSA2162-0555460402
- Willingham, W.W, Pollack, J. M. & Lewis, C. (2002). Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement*. 39: 1-37.
- Yasmin, S., Kaini, A., & Chaudhry, A.G. (2014). Parenting styles as a predictors of academic achievement of students. *International Journal of Technical Research and Applications*. 2(6): 28-31.
- Zahyah Hanafi. (2003). Understanding parent-adolescent relationships among at-risk students. *Jurnal Psikologi Malaysia*. 17: 23-33.

- Zahyah, H. (2004). Identifying parenting practices: an initial step in setting up parenting program in school. *Malaysian Management Journal*. 8(2):45-58.
- Zahyah, H. (2004). Mothers' involvement: children's perception of maternal childrearing practices. *Malaysian Management Journal*. 8(1): 1-9.
- Zahyah, H. (2008). The relationship between aspects of socio-economic factors and academic achievement. *Jurnal Pendidikan*.33: 95-105.
- Zahyah, H., Noran, F. Y. & Rosna, A. H. (2002). Managing Children : an insight into Malay parents' involvement in their children's learning. *Malaysian Management Journal*. 6 (1&2): 63-80.
- Zaitol Binti Salleh. (2011). *Gaya keibubapaan ibu bapa dan strategi daya tindak remaja dalam keluarga miskin*. Tesis PhD. UM.
- Zakiyah Jamaluddin. (2010). *Hubungan reruang terhadap permasalahan sosial remaja: Kajian kes di Flat Sri Sentosa, Kuala Lumpur*. Tesis PhD. UM.
- Zulkifli Abd. Hamid, Jamilah Othman, Aminah Ahmad, & Ismi Arif Ismail. (2011). Hubungan antara penglibatan ibu bapa dan pencapaian akademik pelajar miskin di Negeri Selangor. *Journal of Islamic and Arabic Education*. 3(2): 31-40.



BORANG SOAL SELIDIK

Kod pelajar:.....

SEKOLAH:

Arahan: Sila baca pernyataan di bawah dengan teliti. Bagi setiap pernyataan di bawah, bulatkan jawapan yang paling menepati diri anda. Pastikan anda menjawab semua soalan.

BAHAGIAN A : PROFIL RESPONDEN

Sila bulatkan pada nombor yang berkaitan

1. Jantina: 1 = Lelaki 2 = Perempuan

2. Bangsa: 1 = Melayu
 2 = Cina
 3 = Iban
 4 = Bisaya
 5 = Lubawang
 6 = Lain-lain (Nyatakan) _____

3. Peringkat pendidikan yang paling tinggi bagi bapa anda
0 = Tidak tahu
1 = Tidak bersekolah
2 = Sekolah Rendah
3 = SRP/PMR/LCE
4 = SPM/MCE
5 = Sijil/Diploma
6 = Ijazah Muda/Sarjana/PhD

4. Pekerjaan bapa:

1 = Tidak bekerja
2 = Bekerja (Nyatakan jenis pekerjaan) _____

5. Tahap pendidikan yang paling tinggi bagi ibu anda
0 = Tidak tahu
1 = Tidak bersekolah
2 = Sekolah Rendah
3 = SRP/PMR/LCE
4 = SPM/MCE
5 = Sijil/Diploma
6 = Ijazah Muda/Sarjana/PhD

6. Pekerjaan ibu:
1 = Tidak bekerja
2 = Bekerja (Nyatakan jenis pekerjaan) _____

7. Nyatakan keputusan yang anda perolehi dalam peperiksaan PMR yang lepas:

Mata Pelajaran	Gred	
Bahasa Melayu		
Sains		
Matematik		
Bahasa Inggeris		

BAHAGIAN B : Gaya Keibubapaan.

Arahan : Sila bulatkan pada setiap pilihan anda berpandukan kepada skala yang diberikan.

Berikut adalah gaya keibubapaan ibubapa anda. Pada PENDAPAT ANDA (sebagai anak) sejauhmanakah ibubapa anda mempunyai gaya keibubapaan ini. Bulatkan nombor yang menerangkan ibubapa anda dengan tepat sekali.

Sangat tidak benar **Tidak benar** **Kurang pasti** **Benar** **Sangat benar**
 1 2 3 4 5

No	Gaya Keibubapaan	STB	TB	KB	B	SB
		1	2	3	4	5
1	Ibubapa saya tidak kisah sekiranya saya tidak mematuhi sesetengah peraturan yang ditetapkan oleh mereka.	1	2	3	4	5
2	Ibubapa saya menggalakkan saya bercakap dengan mereka mengenai apa-apa perkara.	1	2	3	4	5
3	Biasanya ibubapa saya tidak menghukum saya apabila saya membuat sesuatu yang salah.	1	2	3	4	5
4	Ibubapa saya bersetuju bahawa saya berhak menyuarakan pandangan saya.	1	2	3	4	5
5	Ibubapa saya memberi banyak kebebasan kepada saya.	1	2	3	4	5
6	Ibubapa saya berminat dengan aktiviti-aktiviti yang saya terlibat.	1	2	3	4	5
7	Ibubapa saya memberikan kebebasan kepada saya untuk berbuat apa sahaja tanpa mempersoalkan tindakan saya.	1	2	3	4	5
8	Ibubapa saya menggalakkan saya berterus-terang dengan mereka.	1	2	3	4	5
9	Ibubapa saya membuat hanya sedikit peraturan untuk saya patuhi.	1	2	3	4	5
10	Ibubapa saya selalu memberi sebab kepada peraturan yang mereka tetapkan.	1	2	3	4	5

Bahagian C : Penglibatan ibubapa

Sangat Tidak Setuju 1 Tidak Setuju 2 Tidak Pasti 3 Setuju 4 Sangat Setuju 5

No	Penglibatan Ibubapa	1 STS	2 TS	3 TP	4 S	5 SS
1	Ibubapa saya tidak mementingkan pelajaran saya.	1	2	3	4	5
2	Ibubapa saya mengingatkan saya untuk tekun belajar.	1	2	3	4	5
3	Ibubapa saya berpendapat saya patut pergi ke universiti.	1	2	3	4	5
4	Ibubapa saya memberikan nasihat dan kesedaran untuk belajar bersungguh-sungguh untuk masa depan saya.	1	2	3	4	5
5	Ibubapa saya tidak memberi galakan kepada saya supaya mengulang kaji pelajaran.	1	2	3	4	5
6	Ibubapa saya menggalakkan saya membuat banyak latihan bagi setiap mata pelajaran.	1	2	3	4	5
7	Ibubapa saya berpendapat penting untuk saya maju dalam kehidupan saya.	1	2	3	4	5
8	Ibubapa saya menasihatkan saya supaya berusaha mendapatkan markah terbaik dalam ujian atau peperiksaan.	1	2	3	4	5
9	Ibubapa saya berpendapat kerja sekolah merupakan perkara utama persekolahan.	1	2	3	4	5
10	Ibu bapa saya tidak peduli kerja sekolah saya.	1	2	3	4	5
11	Ibubapa saya biasanya membantu saya apabila saya meminta bantuan untuk membuat kerja sekolah saya.	1	2	3	4	5
12	Ibubapa saya tidak menetapkan peraturan untuk saya membuat kerja sekolah.	1	2	3	4	5
13	Ibubapa saya mencadangkan saya mengadakan jadual waktu harian.	1	2	3	4	5

BAHAGIAN D : Kecerdasan Emosi

Sangat Tidak Setuju **Tidak Setuju** **Neutral** **Setuju** **Sangat Setuju**
1 **2** **3** **4** **5**

No	Kecerdasan Emosi	STS 1	TS 2	N 3	S 4	SS 5
1	Kesilapan yang saya lakukan tidak memberi kesan yang berpanjangan terhadap perasaan saya.	1	2	3	4	5
2	Saya boleh rasai perubahan fikiran saya apabila dirangsang oleh sesuatu perkara/peristiwa	1	2	3	4	5
3	Saya mampu membuat rakan-rakan saya gembira	1	2	3	4	5
4	Saya boleh melaksanakan apa yang telah saya rancang	1	2	3	4	5
5	Saya mampu membina tingkahlaku baru yang lebih berkesan	1	2	3	4	5
6	Saya yakin bahawa pandangan saya boleh diterima oleh orang lain	1	2	3	4	5
7	Saya mampu bertindak dengan tenang walaupun saya sedang marah	1	2	3	4	5
8	Saya boleh bertenang walaupun orang lain memarahi saya	1	2	3	4	5
9	Saya mampu mengawal perasaan walaupun orang lain marah kepada saya	1	2	3	4	5
10	Saya sentiasa tenang walau pun dalam keadaan tertekan	1	2	3	4	5
11	Saya boleh tenang diri dengan cepat apabila dalam keadaan marah	1	2	3	4	5
12	saya tidak kecil hati jika kerja saya dikritik.	1	2	3	4	5
13	Saya sentiasa bersemangat ketika belajar	1	2	3	4	5
14	Saya sentiasa bekerja keras untuk mendapat pencapaian akademik yang cemerlang	1	2	3	4	5
15	Saya sentiasa memastikan prestasi akademik saya cemerlang	1	2	3	4	5
16	Saya sentiasa mencari peluang untuk mencapai matlamat peribadi	1	2	3	4	5
17	Saya suka belajar subjek yang mengikuti mata pelajaran-mata pelajaran (subjek) yang boleh meningkatkan kemahiran saya	1	2	3	4	5
18	Saya sentiasa melihat sesuatu tugas sebagai cara untuk memperbaiki diri	1	2	3	4	5

No	Kecerdasan Emosi	STS 1	TS 2	N 3	S 4	SS 5
19	Saya tidak jemu bila menyelesaikan sesuatu tugas yang saya suka	1	2	3	4	5
20	Saya tahu apabila seseorang cuba menyembunyikan perasaannya	1	2	3	4	5
21	Saya boleh memahami situasi sukar yang dialami oleh orang lain	1	2	3	4	5
22	Orang lain selalu menceritakan masalah mereka kepada saya	1	2	3	4	5
23	Saya boleh bekerjasama dengan sesiapa sahaja	1	2	3	4	5
24	Saya tidak mempunyai sebarang masalah apabila diminta membuat sesuatu tugas dengan pelajar lain	1	2	3	4	5
25	Saya sentiasa berbincang dengan rakan apabila merancang sesuatu tugas baru	1	2	3	4	5
26	Saya sentiasa berkongsi maklumat dengan rakan ketika melaksanakan tugas bersama-sama	1	2	3	4	5
27	Saya sedia mendengar pandangan orang lain	1	2	3	4	5
28	Saya mampu memberikan pandangan yang jelas	1	2	3	4	5
29	Saya suka apabila orang lain memberi maklum balas terhadap pandangan saya	1	2	3	4	5
30	Tidak semua pandangan saya betul	1	2	3	4	5
31	Saya boleh memulakan perbualan dengan sesiapa sahaja dalam sesuatu majlis	1	2	3	4	5

LANGKAH-LANGKAH PENGKATEGORIAN GAYA KEIBUBAPAAN DARI RESPONSIF DAN MENDESAK KEPADA OTORITATIF, OTORITARIAN, PEMISIF DAN ABAI

Statistics

		responsif	mendesak
N	Valid	419	419
	Missing	0	0
Mean		3.8186	3.6247
Minimum		2.00	1.60
Maximum		5.00	5.00

1. Dapatkan min untuk responsif dan mendesak
2. Cari tahap tinggi dan rendah
3. Responsive tinggi = 2
4. Responsive rendah = 1

Responsive 1

$$(5-2)/2 = 3/2 = 1.5$$

Maka responsive rendah ialah $2 + 1.5 = 3.5$

Jadi dalam lingkungan 2.00-3.50

Responsive tinggi 2 = antara 3.51-5.00

5. Mendesak = tinggi ialah 4
- Mendesak rendah ialah 3

Min = 1.60

Max = 5.00

$$(5.00 - 1.60) / 2 = 3.40 / 2 = 1.70$$

Jadi mendesak rendah 3 = $1.60 + 1.70 = 3.30$

Lingkungan 1.60-3.30

Mendesak tinggi 4 = 3.31 – 5.00

Responsif TR = 1, 2

Mendesak TR = 3, 4

6. Transform recode – different value
7. Numeric variable – output variable – RT responsive – change old + new variables- range 2.00. through 3.50 New values = 1 (rendah responsive)
- add range 3.51 through 5.00 new value = 2 (tinggi responsive)
8. Pengkategorian
 - a. Transform- compute
 - b. Target variable – otoritatif
 - c. Numeric expression =(mendesak * responsive) -- darab
 - d. If- include if case satisfies condition

- e. RTmendesak = 4 & RTresponsif = 2
- f. Continue --- ok
- g. Otoritarian = RTmendesak = 4 & RTresponsif = 1
- h. Pemisif = RTmendesak = 3 & RTresponsif = 2
- i. Abai = RTmendesak = 3 & RTresponsif = 1
- j.
- k. IF (RTmendesak = 4 & RTresponsif = 2) otoritatif = (mendesak * responsif).
- l. EXECUTE.
- m. IF (RTmendesak = 4 & RTresponsif = 1) otoritarian = (mendesak * responsif).
- n. EXECUTE.
- o. IF (RTmendesak = 3 & RTresponsif = 2) pemisif = (mendesak * responsif).
- p. EXECUTE.
- q. IF (RTmendesak = 3 & RTresponsif = 1) abai = (mendesak * responsif).
- r. EXECUTE.
- s.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.956	189

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
g1	671.3321	5134.282	-.316	.957
g2	669.6654	5068.863	.230	.956
g3	670.9321	5119.589	-.123	.957
g4	669.5321	5078.105	.154	.956
g5	669.8321	5041.265	.405	.956
g6	669.9988	5056.651	.323	.956
g7	670.5321	5120.890	-.124	.957
g8	669.6654	5056.690	.297	.956
g9	670.1654	5110.291	-.080	.957
g10	669.9654	5069.328	.198	.956
p1	671.4321	5133.378	-.263	.957
p2	668.9321	5095.677	.057	.956
p3	669.0321	5107.781	-.049	.957
p4	668.8654	5076.520	.215	.956
p5	671.0988	5116.071	-.091	.957
p6	669.6988	5098.962	.009	.957
p7	669.1988	5075.779	.194	.956
p8	669.4321	5099.296	.009	.957
p9	669.9321	5099.494	.010	.957
p10	670.3321	5166.067	-.402	.957

p11	670.1654	5067.377	.212	.956
p12	670.4321	5113.637	-.075	.957
p13	670.4988	5096.662	.018	.957
kE1	669.8988	5063.937	.244	.956
KE2	670.0988	5098.527	.011	.957
PK1	669.6988	5113.782	-.096	.957
PK2	669.6988	5041.647	.413	.956
PK3	669.1988	5095.834	.041	.956
PK4	669.0654	5042.022	.461	.956
PK5	669.3988	5043.299	.458	.956
KD1	669.1654	5035.184	.521	.956
KD2	669.6988	5100.337	.010	.956
KD3	669.9321	5043.262	.492	.956
KD4	669.6321	5054.294	.383	.956
KD5	670.1321	5068.925	.288	.956
KD6	670.2321	5060.829	.240	.956
KF1	669.3988	5017.439	.612	.956
KF2	669.3654	5029.716	.575	.956
KF3	669.2988	5050.200	.345	.956
KF4	669.3654	5019.287	.545	.956
KF5	669.9988	5058.959	.319	.956
KF6	669.6321	5036.744	.448	.956
KF7	669.8321	5020.120	.550	.956
KWD1	670.2321	5070.952	.161	.956
KWD2	670.1988	5047.276	.336	.956
KWD3	669.9988	5006.707	.558	.956
KWD4	669.9988	5026.257	.385	.956
KWD5	670.0321	5023.636	.552	.956
KWD6	670.1321	5020.975	.520	.956
KWD7	669.9654	5032.566	.477	.956
KWD8	669.6988	5031.929	.465	.956
KBP1	669.7654	5014.575	.627	.956
KBP2	669.9988	5002.598	.722	.956
KBP3	669.6321	5028.868	.487	.956
KBP4	669.4654	5019.688	.584	.956
KBP5	669.3321	5011.866	.645	.956
BTGW1	669.2988	5020.198	.644	.956
BTGW2	669.3988	4993.234	.763	.955
BTGW3	669.6321	5028.666	.524	.956
BTGW4	669.7321	5022.118	.570	.956
BTGW5	669.7988	5009.035	.646	.956
BTGW6	669.5988	5062.862	.275	.956
KBS1	669.4988	5031.544	.513	.956
KBS2	669.7321	5051.692	.512	.956
KBS3	669.5654	4999.353	.744	.956
KBS4	669.4654	5006.776	.805	.956
KBS5	669.5321	5015.083	.657	.956
KBS6	669.3988	5063.735	.295	.956
INOV1	669.2654	5086.555	.130	.956
INOV2	668.9988	5056.428	.441	.956
INVO3	669.2988	5025.705	.600	.956

INVO4	669.7988	5025.047	.599	.956
INVO5	669.4321	5043.749	.470	.956
INVO6	669.2654	5046.688	.440	.956
DP1	669.7321	5028.975	.620	.956
DP2	669.2654	5037.573	.606	.956
DP3	669.8988	5020.448	.620	.956
DP4	669.6988	5073.202	.239	.956
DP5	669.3988	5065.768	.308	.956
KOM1	669.6321	5064.824	.271	.956
KOM2	669.5654	5048.060	.489	.956
KOM3	669.3654	5015.276	.692	.956
KOM4	669.6654	4983.198	.889	.955
KOM5	669.5321	4982.086	.846	.955
KOM6	669.5988	5037.664	.581	.956
INIS1	669.4988	5059.756	.330	.956
INIS2	669.2654	5053.258	.456	.956
INIS3	669.1988	5053.057	.429	.956
INIS4	669.6988	5020.731	.603	.956
OPT1	669.3321	5096.293	.041	.956
OPT2	669.2654	5058.206	.331	.956
MOL1	669.5988	5018.060	.582	.956
MOL2	669.6988	5026.321	.520	.956
MOL3	669.3654	5039.891	.435	.956
MOL4	669.5321	5041.097	.527	.956
MOL5	669.3321	5061.207	.342	.956
MOL6	669.6988	5041.446	.400	.956
POT1	669.1654	5020.711	.667	.956
POT2	669.3321	4999.053	.713	.956
POT3	669.3654	5000.279	.749	.956
POT4	669.4988	5039.913	.469	.956
POT5	669.4988	5019.860	.625	.956
BP1	669.4988	5013.839	.702	.956
BP2	669.2321	5019.329	.647	.956
BP3	669.5321	5000.740	.738	.956
BP4	669.1321	5050.320	.431	.956
BP5	669.4988	5029.275	.638	.956
LEV1	669.6321	5025.992	.543	.956
LEV2	669.1988	5015.853	.690	.956
LEV3	669.4988	5022.933	.577	.956
LEV4	669.5654	5028.091	.577	.956
LEV5	669.2988	5007.754	.685	.956
POL1	669.4988	5037.207	.453	.956
POL2	669.6988	5030.301	.510	.956
POL3	669.3654	5025.739	.607	.956
POL4	669.2654	5081.726	.215	.956
POL5	669.5988	5021.927	.653	.956
BOL1	669.2654	5009.542	.658	.956
BOL2	669.7321	5011.493	.674	.956
BOL3	669.3654	5053.080	.369	.956
BOL4	669.5321	5034.277	.455	.956
BOL5	669.2988	5069.130	.280	.956

KSYG1	669.5654	4998.300	.752	.956
KSYG2	669.7321	5012.042	.669	.956
KSYG3	669.4654	5001.480	.775	.956
KSYG4	669.6988	5029.975	.611	.956
KSYG5	669.2654	5038.426	.533	.956
PENG1	669.6321	5057.347	.424	.956
PENG2	669.8654	5024.052	.614	.956
PENG3	669.6988	5033.819	.504	.956
PENG4	669.8321	5059.088	.331	.956
PENG5	670.1988	5073.428	.195	.956
KONF1	669.8988	5053.014	.353	.956
KONF2	669.9321	5036.012	.504	.956
KONF3	669.8654	5059.174	.416	.956
KONF4	669.8988	5055.111	.462	.956
KPPN1	669.6321	5023.395	.671	.956
KPPN2	669.9321	5029.680	.494	.956
KPPN3	669.6321	5001.856	.695	.956
KPPN4	669.6321	5001.997	.779	.956
UBAH1	669.2988	5024.050	.643	.956
UBAH2	669.5654	5051.478	.432	.956
UBAH3	669.4988	4997.652	.833	.955
UBAH4	669.6321	5080.873	.184	.956
HBGN1	669.3988	5019.912	.618	.956
HBGN2	669.4988	5040.382	.349	.956
HBGN3	669.2654	5038.565	.506	.956
HBGN4	669.1988	5011.331	.696	.956
HBGN5	669.2988	5024.756	.608	.956
KJSM1	669.4321	5064.439	.299	.956
KJSM2	669.6321	5091.619	.086	.956
KJSM3	669.4654	5061.304	.379	.956
KJSM4	669.4321	5007.883	.676	.956
KJSM5	669.0988	5017.574	.665	.956
KUMP1	669.4321	5001.811	.720	.956
KUMP2	669.3988	5021.495	.561	.956
KUMP3	669.4654	5019.281	.610	.956
KOMU1	669.2654	5024.592	.652	.956
KOMU2	669.5654	5081.397	.209	.956
KOMU3	669.3988	5036.471	.512	.956
KOMU4	669.5321	5078.579	.187	.956
KOMU5	669.2321	5073.567	.227	.956
KOMU6	669.6988	5026.659	.434	.956
gg1	669.0654	5070.283	.297	.956
gg3	669.4654	5086.244	.093	.956
gg5	670.5654	5164.369	-.429	.957
gg7	669.8654	5085.275	.092	.956
gg9	670.2321	5094.515	.057	.956
pp1	668.9654	5071.594	.241	.956
pp5	669.2988	5090.372	.057	.957
pp10	670.0654	5040.015	.375	.956
pp12	669.9654	5092.990	.040	.957
responsif	669.7654	5065.416	.344	.956

mendesak	669.8388	5099.435	.029	.956
komunikasi	669.1779	5088.876	.152	.956
minatkerjarumah	670.1254	5078.308	.279	.956
kemosi	669.6371	5053.998	.774	.956
regulasik	669.6504	5029.255	.889	.956
motivassi	669.5066	5040.624	.823	.956
empati	669.4589	5026.649	.884	.956
ksosial	669.5654	5038.437	.892	.956
libatibubapa	666.1046	5065.570	.277	.956
kecerdasanemo	669.5637	5037.722	.988	.956
LHResponsive	671.3988	5089.672	.205	.956
LHMendesak	669.6654	5107.049	-.077	.956
Otoritarian	672.1054	5206.701	-.268	.959
Otoritatif	667.7401	5016.870	.038	.965
Pemisif	668.8508	5027.394	.056	.962
Abai	672.6588	5106.029	-.029	.957

GET

FILE='D:\New folder\target PhD 2014\MODEL29OGOS\DATA 29OGOS
FINAL.sav'.

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

FREQUENCIES VARIABLES=g1_1 g2_1 g3_1 g4_1 g5_1 g6_1 g7_1 g8_1 g9_1
g10_1 p1_1 p2_1 p3_1 p4_1 p5_1 p6_1 p7_1 p8_1 p9_1 p10_1 p11_1 p12_1
p13_1 EQ1_1 EQ2_1 EQ3_1 EQ4_1 EQ5_1 EQ6_1 EQ7_1 EQ8_1 EQ9_1 EQ10_1
EQ11_1 EQ12_1 EQ13_1 EQ14_1 EQ15_1 EQ16_1 EQ17_1 EQ18_1 EQ19_1
EQ20_1 EQ21_1 EQ22_1 EQ23_1 EQ24_1 EQ25_1 EQ26_1 EQ27_1 EQ28_1
EQ29_1 EQ30_1 EQ31_1 gg1_1 gg3_1 gg5_1 gg7_1 gg9_1 pp1_1 pp5_1
pp10_1 pp12_1 EQEQ1_1

/ORDER=ANALYSIS.

Universiti Utara Malaysia

Frequencies

		otes
Output Created		25-SEP-2015 15:44:41
Comments		
Input	Data	D:\New folder\target PhD 2014\MODEL29OGOS\DATA 29OGOS FINAL.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	406
	Definition of Missing Cases Used	User-defined missing values are treated as missing.
	Missing Value Handling	Statistics are based on all cases with valid data.
	Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=g1_1 g2_1 g3_1 g4_1 g5_1 g6_1 g7_1 g8_1 g9_1 g10_1 p1_1 p2_1 p3_1 p4_1 p5_1 p6_1 p7_1 p8_1 p9_1 p10_1 p11_1 p12_1 p13_1 EQ1_1 EQ2_1 EQ3_1 EQ4_1 EQ5_1 EQ6_1 EQ7_1 EQ8_1 EQ9_1 EQ10_1 EQ11_1 EQ12_1 EQ13_1 EQ14_1 EQ15_1 EQ16_1 EQ17_1 EQ18_1 EQ19_1 EQ20_1 EQ21_1 EQ22_1 EQ23_1 EQ24_1 EQ25_1 EQ26_1 EQ27_1 EQ28_1 EQ29_1 EQ30_1 EQ31_1 gg1_1 gg3_1 gg5_1 gg7_1 gg9_1 pp1_1 pp5_1 pp10_1 pp12_1 EQEQ1_1 /ORDER=ANALYSIS.
	Resources	Processor Time
	Elapsed Time	00:00:00.06

[DataSet1] D:\New folder\target PhD 2014\MODEL29OGOS\DATA 29OGOS
FINAL.sav

Frequency Table

SMEAN(g1)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	177	43.6	43.6	43.6
2.00	126	31.0	31.0	74.6
3.00	70	17.2	17.2	91.9
4.00	27	6.7	6.7	98.5
5.00	6	1.5	1.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g2)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	13	3.2	3.2	3.2
2.00	29	7.1	7.1	10.3
3.00	96	23.6	23.6	34.0
4.00	176	43.3	43.3	77.3
5.00	92	22.7	22.7	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g3)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	93	22.9	22.9	22.9
2.00	149	36.7	36.7	59.6
3.00	99	24.4	24.4	84.0
4.00	51	12.6	12.6	96.6
5.00	14	3.4	3.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g4)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	9	2.2	2.2	2.2
2.00	17	4.2	4.2	6.4
3.00	143	35.2	35.2	41.6
4.00	174	42.9	42.9	84.5
5.00	63	15.5	15.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	53	13.1	13.1	13.1
2.00	152	37.4	37.4	50.5
3.00	110	27.1	27.1	77.6
4.00	77	19.0	19.0	96.6
5.00	14	3.4	3.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g6)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	5	1.2	1.2	1.2
2.00	23	5.7	5.7	6.9
3.00	148	36.5	36.5	43.3
4.00	157	38.7	38.7	82.0
5.00	73	18.0	18.0	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g7)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	151	37.2	37.2	37.2
2.00	155	38.2	38.2	75.4
3.00	83	20.4	20.4	95.8
4.00	17	4.2	4.2	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g8)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	10	2.5	2.5	2.5
2.00	10	2.5	2.5	4.9
3.00	60	14.8	14.8	19.7
4.00	161	39.7	39.7	59.4
5.00	165	40.6	40.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g9)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	42	10.3	10.3	10.3
2.00	97	23.9	23.9	34.2
3.00	122	30.0	30.0	64.3
4.00	118	29.1	29.1	93.3
5.00	27	6.7	6.7	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g10)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	5	1.2	1.2	1.2
2.00	21	5.2	5.2	6.4
3.00	93	22.9	22.9	29.3
4.00	181	44.6	44.6	73.9
5.00	106	26.1	26.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	304	74.9	74.9	74.9
2.00	69	17.0	17.0	91.9
3.00	19	4.7	4.7	96.6
4.00	5	1.2	1.2	97.8
5.00	9	2.2	2.2	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p2)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2.00	2	.5	.5	.5
3.00	10	2.5	2.5	3.0
Valid 4.00	79	19.5	19.5	22.4
5.00	315	77.6	77.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p3)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2.00	4	1.0	1.0	1.0
3.00	56	13.8	13.8	14.8
Valid 4.00	101	24.9	24.9	39.7
5.00	245	60.3	60.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p4)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3.00	6	1.5	1.5	1.5
Valid 4.00	71	17.5	17.5	19.0
5.00	329	81.0	81.0	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	244	60.1	60.1	60.1
2.00	94	23.2	23.2	83.3
3.00	46	11.3	11.3	94.6
Valid 4.00	15	3.7	3.7	98.3
5.00	6	1.5	1.5	99.8
99.00	1	.2	.2	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p6)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	8	2.0	2.0	2.0
2.00	16	3.9	3.9	5.9
3.00	48	11.8	11.8	17.7
4.00	166	40.9	40.9	58.6
5.00	168	41.4	41.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p7)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	1	.2	.2	.2
3.00	27	6.7	6.7	6.9
4.00	114	28.1	28.1	35.0
5.00	264	65.0	65.0	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p8)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	1	.2	.2	.2
2.00	5	1.2	1.2	1.5
3.00	14	3.4	3.4	4.9
4.00	117	28.8	28.8	33.7
5.00	269	66.3	66.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p9)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	7	1.7	1.7	2.7
3.00	84	20.7	20.7	23.4
4.00	196	48.3	48.3	71.7
5.00	115	28.3	28.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p10)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	214	52.7	52.7	52.7
2.00	116	28.6	28.6	81.3
3.00	58	14.3	14.3	95.6
4.00	16	3.9	3.9	99.5
5.00	2	.5	.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p11)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	27	6.7	6.7	6.7
2.00	42	10.3	10.3	17.0
3.00	140	34.5	34.5	51.5
4.00	152	37.4	37.4	88.9
5.00	45	11.1	11.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p12)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	64	15.8	15.8	15.8
2.00	96	23.6	23.6	39.4
3.00	156	38.4	38.4	77.8
4.00	72	17.7	17.7	95.6
5.00	18	4.4	4.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p13)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	11	2.7	2.7	2.7
2.00	36	8.9	8.9	11.6
3.00	106	26.1	26.1	37.7
4.00	154	37.9	37.9	75.6
5.00	99	24.4	24.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	60	14.8	14.8	14.8
2.00	102	25.1	25.1	39.9
3.00	159	38.9	38.9	79.1
4.00	63	15.5	15.5	94.6
5.00	22	5.4	5.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ2)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	16	3.9	3.9	4.9
3.00	78	19.2	19.2	24.1
4.00	195	48.0	48.0	72.2
4.05	1	.2	.2	72.4
5.00	112	27.6	27.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ3)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	8	2.0	2.0	3.0
3.00	114	28.1	28.1	31.0
4.00	173	42.4	42.4	73.6
5.00	107	26.4	26.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ4)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	5	1.2	1.2	1.2
2.00	30	7.4	7.4	8.6
3.00	195	47.8	47.8	56.4
4.00	135	33.3	33.3	89.9
5.00	41	10.1	10.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	24	5.9	5.9	6.9
3.00	164	40.4	40.4	47.3
3.63	1	.2	.2	47.5
4.00	174	42.9	42.9	90.4
5.00	39	9.6	9.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ6)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	35	8.6	8.6	9.6
3.00	226	55.4	55.4	65.0
4.00	121	29.8	29.8	95.1
5.00	20	4.9	4.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ7)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	30	7.4	7.4	7.4
2.00	68	16.7	16.7	24.1
3.00	112	27.3	27.3	51.5
4.00	135	33.3	33.3	85.0
5.00	61	15.0	15.0	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ8)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	26	6.4	6.4	6.4
2.00	87	21.4	21.4	27.8
3.00	117	28.6	28.6	56.4
4.00	126	31.0	31.0	87.7
5.00	50	12.3	12.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ9)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	22	5.4	5.4	5.4
2.00	80	19.7	19.7	25.1
3.00	125	30.5	30.5	55.7
4.00	127	31.3	31.3	87.2
5.00	52	12.8	12.8	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ10)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	25	6.2	6.2	6.2
2.00	82	20.2	20.2	26.4
3.00	144	35.2	35.2	61.6
4.00	112	27.6	27.6	89.4
5.00	43	10.6	10.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ11)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	29	7.1	7.1	7.1
2.00	65	16.0	16.0	23.2
3.00	134	32.8	32.8	55.9
4.00	128	31.5	31.5	87.7
5.00	50	12.3	12.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ20)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	19	4.7	4.7	4.7
2.00	29	7.1	7.1	11.8
3.00	135	33.3	33.3	45.1
4.00	147	36.0	36.0	81.3
5.00	76	18.7	18.7	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ12)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	37	9.1	9.1	9.1
2.00	64	15.8	15.8	24.9
3.00	140	34.5	34.5	59.4
3.24	1	.2	.2	59.6
4.00	126	31.0	31.0	90.6
5.00	38	9.4	9.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ13)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	5	1.2	1.2	1.2
2.00	27	6.7	6.7	7.9
3.00	185	45.6	45.6	53.4
4.00	129	31.5	31.5	85.2
5.00	60	14.8	14.8	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ14)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	2	.5	.5	.5
2.00	8	2.0	2.0	2.5
3.00	119	29.3	29.3	31.8
4.00	182	44.6	44.6	76.6
5.00	95	23.4	23.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ15)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	8	2.0	2.0	2.0
3.00	117	28.8	28.8	30.8
4.00	180	44.1	44.1	75.1
5.00	101	24.9	24.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ16)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	8	2.0	2.0	2.0
3.00	90	22.2	22.2	24.1
4.00	198	48.5	48.5	72.7
5.00	110	27.1	27.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ17)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	1	.2	.2	.2
2.00	6	1.5	1.5	1.7
3.00	75	18.5	18.5	20.2
4.00	207	50.7	50.7	70.9
5.00	117	28.8	28.8	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ18)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	10	2.5	2.5	2.5
3.00	141	34.7	34.7	37.2
4.00	166	40.6	40.6	78.1
5.00	89	21.9	21.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ19)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	1	.2	.2	.2
2.00	20	4.9	4.9	5.2
3.00	115	28.3	28.3	33.5
4.00	146	35.7	35.7	69.5
5.00	124	30.5	30.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ21)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	6	1.5	1.5	1.5
2.00	30	7.4	7.4	8.9
3.00	109	26.8	26.8	35.7
4.00	195	47.8	47.8	83.7
5.00	66	16.3	16.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ22)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	3	.7	.7	.7
2.00	23	5.7	5.7	6.4
3.00	124	30.5	30.5	36.9
4.00	163	39.9	39.9	76.8
5.00	93	22.9	22.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ23)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2.00	23	5.7	5.7	5.7
3.00	120	29.6	29.6	35.2
Valid 4.00	184	45.1	45.1	80.5
5.00	79	19.5	19.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ24)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	13	3.2	3.2	3.2
2.00	49	12.1	12.1	15.3
Valid 3.00	173	42.4	42.4	57.6
4.00	121	29.8	29.8	87.7
5.00	50	12.3	12.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ25)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	3	.7	.7	.7
2.00	21	5.2	5.2	5.9
Valid 3.00	106	26.1	26.1	32.0
4.00	201	49.3	49.3	81.5
5.00	75	18.5	18.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ26)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	1	.2	.2	.2
2.00	9	2.2	2.2	2.5
Valid 3.00	103	25.4	25.4	27.8
4.00	199	48.8	48.8	76.8
5.00	94	23.2	23.2	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ27)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	10	2.5	2.5	3.4
3.00	83	20.4	20.4	23.9
Valid 3.96	1	.2	.2	24.1
4.00	198	48.8	48.8	72.9
5.00	110	27.1	27.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ28)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	3	.7	.7	.7
2.00	30	7.4	7.4	8.1
3.00	200	49.3	49.3	57.4
Valid 3.44	1	.2	.2	57.6
4.00	136	33.5	33.5	91.1
5.00	36	8.9	8.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ29)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	5	1.2	1.2	1.2
2.00	10	2.5	2.5	3.7
Valid 3.00	81	20.0	20.0	23.6
4.00	183	44.8	44.8	68.7
5.00	127	31.3	31.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ30)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	6	1.5	1.5	1.5
2.00	13	3.2	3.2	4.7
Valid 3.00	125	30.8	30.8	35.5
4.00	157	38.4	38.4	74.1
5.00	105	25.9	25.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ31)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	30	7.4	7.4	7.4
2.00	52	12.8	12.8	20.2
3.00	163	39.9	39.9	60.1
4.00	99	24.4	24.4	84.7
5.00	62	15.3	15.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(gg1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	6	1.5	1.5	1.5
2.00	27	6.7	6.7	8.1
3.00	70	17.2	17.2	25.4
4.00	126	31.0	31.0	56.4
5.00	177	43.6	43.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(gg3)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	14	3.4	3.4	3.4
2.00	51	12.6	12.6	16.0
3.00	99	24.4	24.4	40.4
4.00	149	36.7	36.7	77.1
5.00	93	22.9	22.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(gg5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	14	3.4	3.4	3.4
2.00	77	19.0	19.0	22.4
3.00	110	27.1	27.1	49.5
4.00	152	37.4	37.4	86.9
5.00	53	13.1	13.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(gg7)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	17	4.2	4.2	4.2
3.00	83	20.4	20.4	24.6
4.00	155	38.2	38.2	62.8
5.00	151	37.2	37.2	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(gg9)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	27	6.7	6.7	6.7
2.00	118	29.1	29.1	35.7
3.00	122	30.0	30.0	65.8
4.00	97	23.9	23.9	89.7
5.00	42	10.3	10.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(pp1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	9	2.2	2.2	2.2
2.00	5	1.2	1.2	3.4
3.00	19	4.7	4.7	8.1
4.00	69	17.0	17.0	25.1
5.00	304	74.9	74.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(pp5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	6	1.5	1.5	1.5
2.00	15	3.7	3.7	5.2
3.00	46	11.3	11.3	16.5
4.00	95	23.2	23.2	39.7
5.00	244	60.1	60.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(pp10)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	2	.5	.5	.5
2.00	16	3.9	3.9	4.4
3.00	58	14.3	14.3	18.7
4.00	116	28.6	28.6	47.3
5.00	214	52.7	52.7	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(pp12)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	18	4.4	4.4	4.4
2.00	72	17.7	17.7	22.2
3.00	156	38.4	38.4	60.6
4.00	96	23.6	23.6	84.2
5.00	64	15.8	15.8	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQEQ1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	22	5.4	5.4	5.4
2.00	63	15.5	15.5	20.9
3.00	159	38.9	38.9	59.9
4.00	102	25.1	25.1	85.2
5.00	60	14.8	14.8	100.0
Total	406	100.0	100.0	



Universiti Utara Malaysia

GET

FILE='D:\New folder\target PhD 2014\MODEL29OGOS\DATA 29OGOS
FINAL.sav'.

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

FREQUENCIES VARIABLES=g1_1 g2_1 g3_1 g4_1 g5_1 g6_1 g7_1 g8_1 g9_1
g10_1 p1_1 p2_1 p3_1 p4_1 p5_1 p6_1 p7_1 p8_1 p9_1 p10_1 p11_1 p12_1
p13_1 EQ1_1 EQ2_1 EQ3_1 EQ4_1 EQ5_1 EQ6_1 EQ7_1 EQ8_1 EQ9_1 EQ10_1
EQ11_1 EQ12_1 EQ13_1 EQ14_1 EQ15_1 EQ16_1 EQ17_1 EQ18_1 EQ19_1
EQ20_1 EQ21_1 EQ22_1 EQ23_1 EQ24_1 EQ25_1 EQ26_1 EQ27_1 EQ28_1
EQ29_1 EQ30_1 EQ31_1 gg1_1 gg3_1 gg5_1 gg7_1 gg9_1 pp1_1 pp5_1
pp10_1 pp12_1 EQEQ1_1

/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

		otes
Output Created		25-SEP-2015 15:44:41
Comments		
Input	Data	D:\New folder\target PhD 2014MODEL29OGOS\DATA 29OGOS FINAL.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	406
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=g1_1 g2_1 g3_1 g4_1 g5_1 g6_1 g7_1 g8_1 g9_1 g10_1 p1_1 p2_1 p3_1 p4_1 p5_1 p6_1 p7_1 p8_1 p9_1 p10_1 p11_1 p12_1 p13_1 EQ1_1 EQ2_1 EQ3_1 EQ4_1 EQ5_1 EQ6_1 EQ7_1 EQ8_1 EQ9_1 EQ10_1 EQ11_1 EQ12_1 EQ13_1 EQ14_1 EQ15_1 EQ16_1 EQ17_1 EQ18_1 EQ19_1 EQ20_1 EQ21_1 EQ22_1 EQ23_1 EQ24_1 EQ25_1 EQ26_1 EQ27_1 EQ28_1 EQ29_1 EQ30_1 EQ31_1 gg1_1 gg3_1 gg5_1 gg7_1 gg9_1 pp1_1 pp5_1 pp10_1 pp12_1 EQEQ1_1 /ORDER=ANALYSIS.
	Resources	Processor Time 00:00:00.08 Elapsed Time 00:00:00.06

Frequency Table

SMEAN(g1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	177	43.6	43.6	43.6
2.00	126	31.0	31.0	74.6
3.00	70	17.2	17.2	91.9
4.00	27	6.7	6.7	98.5
5.00	6	1.5	1.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g2)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	13	3.2	3.2	3.2
2.00	29	7.1	7.1	10.3
3.00	96	23.6	23.6	34.0
4.00	176	43.3	43.3	77.3
5.00	92	22.7	22.7	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g3)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	93	22.9	22.9	22.9
2.00	149	36.7	36.7	59.6
3.00	99	24.4	24.4	84.0
4.00	51	12.6	12.6	96.6
5.00	14	3.4	3.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g4)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	9	2.2	2.2	2.2
2.00	17	4.2	4.2	6.4
3.00	143	35.2	35.2	41.6
4.00	174	42.9	42.9	84.5
5.00	63	15.5	15.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	53	13.1	13.1	13.1
2.00	152	37.4	37.4	50.5
3.00	110	27.1	27.1	77.6
4.00	77	19.0	19.0	96.6
5.00	14	3.4	3.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g6)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	5	1.2	1.2	1.2
2.00	23	5.7	5.7	6.9
3.00	148	36.5	36.5	43.3
4.00	157	38.7	38.7	82.0
5.00	73	18.0	18.0	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g7)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	151	37.2	37.2	37.2
2.00	155	38.2	38.2	75.4
3.00	83	20.4	20.4	95.8
4.00	17	4.2	4.2	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g8)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	10	2.5	2.5	2.5
2.00	10	2.5	2.5	4.9
3.00	60	14.8	14.8	19.7
4.00	161	39.7	39.7	59.4
5.00	165	40.6	40.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g9)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	42	10.3	10.3	10.3
2.00	97	23.9	23.9	34.2
3.00	122	30.0	30.0	64.3
4.00	118	29.1	29.1	93.3
5.00	27	6.7	6.7	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(g10)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	5	1.2	1.2	1.2
2.00	21	5.2	5.2	6.4
3.00	93	22.9	22.9	29.3
4.00	181	44.6	44.6	73.9
5.00	106	26.1	26.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	304	74.9	74.9	74.9
2.00	69	17.0	17.0	91.9
3.00	19	4.7	4.7	96.6
4.00	5	1.2	1.2	97.8
5.00	9	2.2	2.2	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p2)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	2	.5	.5	.5
3.00	10	2.5	2.5	3.0
4.00	79	19.5	19.5	22.4
5.00	315	77.6	77.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p3)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	4	1.0	1.0	1.0
3.00	56	13.8	13.8	14.8
4.00	101	24.9	24.9	39.7
5.00	245	60.3	60.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p4)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3.00	6	1.5	1.5	1.5
4.00	71	17.5	17.5	19.0
5.00	329	81.0	81.0	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	244	60.1	60.1	60.1
2.00	94	23.2	23.2	83.3
3.00	46	11.3	11.3	94.6
4.00	15	3.7	3.7	98.3
5.00	6	1.5	1.5	99.8
99.00	1	.2	.2	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p6)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	8	2.0	2.0	2.0
2.00	16	3.9	3.9	5.9
3.00	48	11.8	11.8	17.7
4.00	166	40.9	40.9	58.6
5.00	168	41.4	41.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p7)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	1	.2	.2	.2
3.00	27	6.7	6.7	6.9
4.00	114	28.1	28.1	35.0
5.00	264	65.0	65.0	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p8)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	1	.2	.2	.2
2.00	5	1.2	1.2	1.5
3.00	14	3.4	3.4	4.9
4.00	117	28.8	28.8	33.7
5.00	269	66.3	66.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p9)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	7	1.7	1.7	2.7
3.00	84	20.7	20.7	23.4
4.00	196	48.3	48.3	71.7
5.00	115	28.3	28.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

MEAN(p10)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	214	52.7	52.7	52.7
2.00	116	28.6	28.6	81.3
3.00	58	14.3	14.3	95.6
4.00	16	3.9	3.9	99.5
5.00	2	.5	.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p11)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	27	6.7	6.7	6.7
2.00	42	10.3	10.3	17.0
3.00	140	34.5	34.5	51.5
4.00	152	37.4	37.4	88.9
5.00	45	11.1	11.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p12)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	64	15.8	15.8	15.8
2.00	96	23.6	23.6	39.4
3.00	156	38.4	38.4	77.8
4.00	72	17.7	17.7	95.6
5.00	18	4.4	4.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(p13)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	11	2.7	2.7	2.7
2.00	36	8.9	8.9	11.6
3.00	106	26.1	26.1	37.7
4.00	154	37.9	37.9	75.6
5.00	99	24.4	24.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	60	14.8	14.8	14.8
2.00	102	25.1	25.1	39.9
3.00	159	38.9	38.9	79.1
4.00	63	15.5	15.5	94.6
5.00	22	5.4	5.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ2)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	16	3.9	3.9	4.9
3.00	78	19.2	19.2	24.1
4.00	196	48.0	48.0	72.2
5.00	112	27.6	27.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ3)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	8	2.0	2.0	3.0
3.00	114	28.1	28.1	31.0
4.00	173	42.4	42.4	73.6
5.00	107	26.4	26.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ4)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	5	1.2	1.2	1.2
2.00	30	7.4	7.4	8.6
3.00	194	47.8	47.8	56.4
4.00	136	33.3	33.3	89.9
5.00	41	10.1	10.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	24	5.9	5.9	6.9
3.00	164	40.4	40.4	47.3
4.00	175	42.9	42.9	90.4
5.00	39	9.6	9.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ6)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	35	8.6	8.6	9.6
3.00	226	55.4	55.4	65.0
4.00	121	29.8	29.8	95.1
5.00	20	4.9	4.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ7)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	30	7.4	7.4	7.4
2.00	68	16.7	16.7	24.1
3.00	112	27.3	27.3	51.5
4.00	135	33.3	33.3	85.0
5.00	61	15.0	15.0	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ8)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	26	6.4	6.4	6.4
2.00	87	21.4	21.4	27.8
3.00	117	28.6	28.6	56.4
4.00	126	31.0	31.0	87.7
5.00	50	12.3	12.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ9)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	22	5.4	5.4	5.4
2.00	80	19.7	19.7	25.1
3.00	125	30.5	30.5	55.7
4.00	127	31.3	31.3	87.2
5.00	52	12.8	12.8	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ10)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	25	6.2	6.2	6.2
2.00	82	20.2	20.2	26.4
3.00	144	35.2	35.2	61.6
4.00	112	27.6	27.6	89.4
5.00	43	10.6	10.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ11)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	29	7.1	7.1	7.1
2.00	65	16.0	16.0	23.2
3.00	134	32.8	32.8	55.9
4.00	128	31.5	31.5	87.7
5.00	50	12.3	12.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ20)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	19	4.7	4.7	4.7
2.00	29	7.1	7.1	11.8
3.00	136	33.3	33.3	45.1
4.00	146	36.0	36.0	81.3
5.00	76	18.7	18.7	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ12)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	37	9.1	9.1	9.1
2.00	64	15.8	15.8	24.9
3.00	141	34.5	34.5	59.4
4.00	126	31.0	31.0	90.6
5.00	38	9.4	9.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ13)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	5	1.2	1.2	1.2
2.00	27	6.7	6.7	7.9
3.00	185	45.6	45.6	53.4
4.00	129	31.5	31.5	85.2
5.00	60	14.8	14.8	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ14)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	2	.5	.5	.5
2.00	8	2.0	2.0	2.5
3.00	119	29.3	29.3	31.8
4.00	182	44.6	44.6	76.6
5.00	95	23.4	23.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ15)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	8	2.0	2.0	2.0
3.00	117	28.8	28.8	30.8
4.00	180	44.1	44.1	75.1
5.00	101	24.9	24.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ16)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	8	2.0	2.0	2.0
3.00	90	22.2	22.2	24.1
4.00	198	48.5	48.5	72.7
5.00	110	27.1	27.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ17)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	1	.2	.2	.2
2.00	6	1.5	1.5	1.7
3.00	75	18.5	18.5	20.2
4.00	207	50.7	50.7	70.9
5.00	117	28.8	28.8	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ18)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	10	2.5	2.5	2.5
3.00	141	34.7	34.7	37.2
4.00	166	40.6	40.6	78.1
5.00	89	21.9	21.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ19)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	1	.2	.2	.2
2.00	20	4.9	4.9	5.2
3.00	115	28.3	28.3	33.5
4.00	146	35.7	35.7	69.5
5.00	124	30.5	30.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ21)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	6	1.5	1.5	1.5
2.00	30	7.4	7.4	8.9
3.00	109	26.8	26.8	35.7
4.00	195	47.8	47.8	83.7
5.00	66	16.3	16.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ22)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	3	.7	.7	.7
2.00	23	5.7	5.7	6.4
3.00	124	30.5	30.5	36.9
4.00	163	39.9	39.9	76.8
5.00	93	22.9	22.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ23)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	23	5.7	5.7	5.7
3.00	120	29.6	29.6	35.2
4.00	184	45.1	45.1	80.5
5.00	79	19.5	19.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ24)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	13	3.2	3.2	3.2
2.00	49	12.1	12.1	15.3
3.00	172	42.4	42.4	57.6
4.00	122	29.8	29.8	87.7
5.00	50	12.3	12.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ25)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	3	.7	.7	.7
2.00	21	5.2	5.2	5.9
3.00	106	26.1	26.1	32.0
4.00	201	49.3	49.3	81.5
5.00	75	18.5	18.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ26)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	1	.2	.2	.2
2.00	9	2.2	2.2	2.5
3.00	103	25.4	25.4	27.8
4.00	199	48.8	48.8	76.8
5.00	94	23.2	23.2	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ27)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	4	1.0	1.0	1.0
2.00	10	2.5	2.5	3.4
3.00	83	20.4	20.4	23.9
4.00	199	48.8	48.8	72.9
5.00	110	27.1	27.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ28)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	3	.7	.7	.7
2.00	30	7.4	7.4	8.1
3.00	200	49.3	49.3	57.4
4.00	137	33.5	33.5	91.1
5.00	36	8.9	8.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ29)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	5	1.2	1.2	1.2
2.00	10	2.5	2.5	3.7
3.00	81	20.0	20.0	23.6
4.00	183	44.8	44.8	68.7
5.00	127	31.3	31.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ30)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	6	1.5	1.5	1.5
2.00	13	3.2	3.2	4.7
3.00	125	30.8	30.8	35.5
4.00	157	38.4	38.4	74.1
5.00	105	25.9	25.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQ31)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	30	7.4	7.4	7.4
2.00	52	12.8	12.8	20.2
3.00	163	39.9	39.9	60.1
4.00	99	24.4	24.4	84.7
5.00	62	15.3	15.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(gg1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	6	1.5	1.5	1.5
2.00	27	6.7	6.7	8.1
3.00	70	17.2	17.2	25.4
4.00	126	31.0	31.0	56.4
5.00	177	43.6	43.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(gg3)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	14	3.4	3.4	3.4
2.00	51	12.6	12.6	16.0
3.00	99	24.4	24.4	40.4
4.00	149	36.7	36.7	77.1
5.00	93	22.9	22.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(gg5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	14	3.4	3.4	3.4
2.00	77	19.0	19.0	22.4
3.00	110	27.1	27.1	49.5
4.00	152	37.4	37.4	86.9
5.00	53	13.1	13.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(gg7)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	17	4.2	4.2	4.2
3.00	83	20.4	20.4	24.6
4.00	155	38.2	38.2	62.8
5.00	151	37.2	37.2	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(gg9)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	27	6.7	6.7	6.7
2.00	118	29.1	29.1	35.7
3.00	122	30.0	30.0	65.8
4.00	97	23.9	23.9	89.7
5.00	42	10.3	10.3	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(pp1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	9	2.2	2.2	2.2
2.00	5	1.2	1.2	3.4
3.00	19	4.7	4.7	8.1
4.00	69	17.0	17.0	25.1
5.00	304	74.9	74.9	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(pp5)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	6	1.5	1.5	1.5
2.00	15	3.7	3.7	5.2
3.00	46	11.3	11.3	16.5
4.00	95	23.2	23.2	39.7
5.00	244	60.1	60.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(pp10)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	2	.5	.5	.5
2.00	16	3.9	3.9	4.4
3.00	58	14.3	14.3	18.7
4.00	116	28.6	28.6	47.3
5.00	214	52.7	52.7	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(pp12)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	18	4.4	4.4	4.4
2.00	72	17.7	17.7	22.2
3.00	156	38.4	38.4	60.6
4.00	96	23.6	23.6	84.2
5.00	64	15.8	15.8	100.0
Total	406	100.0	100.0	

SMEAN(EQEQ1)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.00	22	5.4	5.4	5.4
2.00	63	15.5	15.5	20.9
3.00	159	38.9	38.9	59.9
4.00	102	25.1	25.1	85.2
5.00	60	14.8	14.8	100.0
Total	406	100.0	100.0	

	komunikasi	minat kerja rumah	penglibatan ibu bapa
P11		0.519	
P13		0.389	
P2	0.606		
P3	0.502		
P4	0.559		
P6	0.608		
P7	0.635		
P8	0.709		
P9		0.686	
PI			1.000
PP1	0.472		
PP10		0.721	
PP12		0.470	
PP5	0.578		

Outer loading PI

Fornell-Larcker
Criterion

	komunikasi	minat kerja rumah	penglibatan ibu bapa
komunikasi	0.588		
minat kerja rumah	0.348	0.571	
penglibatan ibu bapa	0.824	0.782	1.000

Cross Loadings

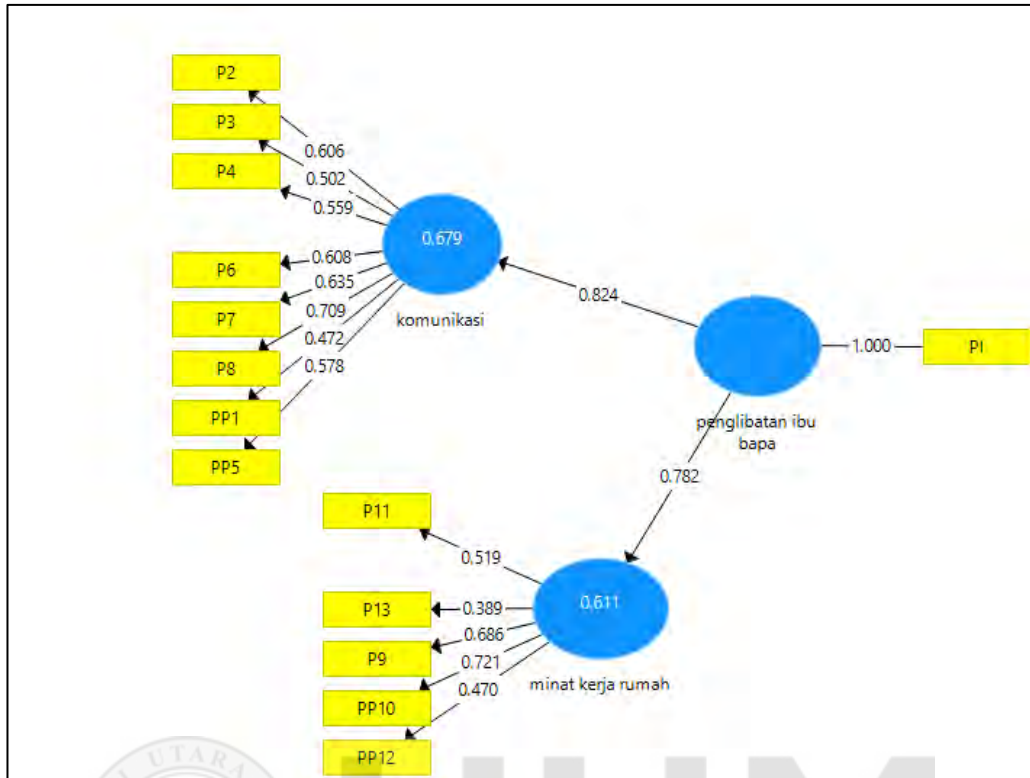
	komunikasi	minat kerja rumah	penglibatan ibu bapa
P11	0.027	0.519	0.423
P13	0.143	0.389	0.223
P2	0.606	0.145	0.452
P3	0.502	0.122	0.403
P4	0.559	0.116	0.393
P6	0.608	0.350	0.580
P7	0.635	0.198	0.492
P8	0.709	0.257	0.565
P9	0.349	0.686	0.590
PI	0.824	0.782	1.000
PP1	0.472	0.179	0.428
PP10	0.265	0.721	0.577
PP12	0.124	0.470	0.255
PP5	0.578	0.200	0.508

Heterotrait-
Monotrait Ratio
(HTMT)

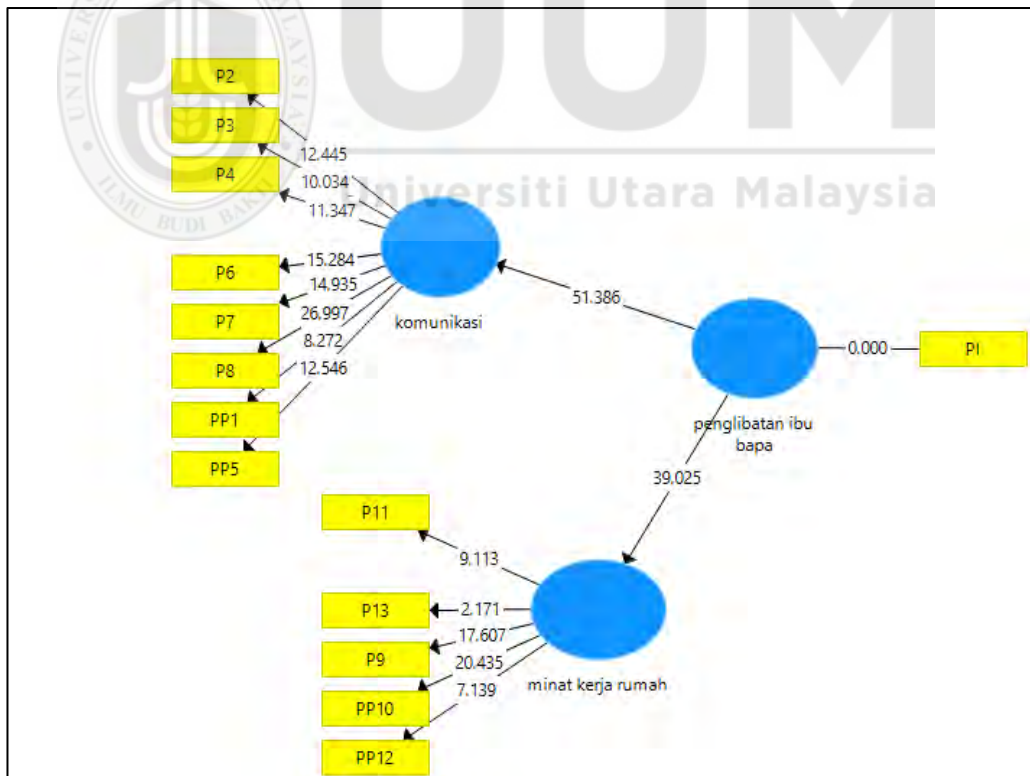
	komunikasi	minat kerja rumah	penglibatan ibu bapa
komunikasi			
minat kerja rumah	0.530		
penglibatan ibu bapa	0.958	1.022	

	COMPOSITE RELIABILITY
komunikasi	0.806
minat kerja rumah	0.697
penglibatan ibu bapa	1.000

INSERT DIAGRAM PI



BOOTSTRAPPING PI



```
FREQUENCIES VARIABLES=SEK jan bangsa penbb pkjbb penmm pkjmm bm sn
mm bi
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes	
Output Created	25-SEP-2015 15:46:26
Comments	
	D:\New folder\target PhD 2014\MODEL29OGOS\DATA 29OGOS FINAL.sav
Input	DataSet1
	<none>
	<none>
	<none>
	N of Rows in Working Data 406
	File
	Definition of Missing
Missing Value Handling	User-defined missing values are treated as missing.
	Statistics are based on all cases with valid data.
	FREQUENCIES VARIABLES=SEK jan bangsa penbb pkjbb penmm pkjmm bm sn mm bi /ORDER=ANALYSIS.
Syntax	
Resources	Processor Time 00:00:00.02
	Elapsed Time 00:00:00.02

[DataSet1] D:\New folder\target PhD 2014\MODEL29OGOS\DATA 29OGOS
FINAL.sav

Frequency Table

SEK

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid SMK LIMBANG	58	14.3	14.3	14.3
SMKSP	57	14.0	14.0	28.3
SMK MEDAMIT	39	9.6	9.6	37.9
SMK KUBONG	46	11.3	11.3	49.3
SMK TRUSAN	38	9.4	9.4	58.6
SMKSUNDAR	26	6.4	6.4	65.0
SMK LAWAS	65	16.0	16.0	81.0
SMK MERAPOK	43	10.6	10.6	91.6
SMK AGAMA	34	8.4	8.4	100.0
Total	406	100.0	100.0	

jan

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid LELAKI	159	39.2	39.2	39.2
PEREMPUAN	247	60.8	60.8	100.0
Total	406	100.0	100.0	

bangsa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid MELAYU	120	29.6	29.6	29.6
CINA	48	11.8	11.8	41.4
IBAN	77	19.0	19.0	60.3
bisaya	41	10.1	10.1	70.4
lunbawang	77	19.0	19.0	89.4
lainlain	43	10.6	10.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

penbb

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TIDAK TAHU	131	32.3	32.3	32.3
TIDAK SEKOLAH	6	1.5	1.5	33.7
SEKOLAH RENDAH	66	16.3	16.3	50.0
SRP/PMR/LCE	58	14.3	14.3	64.3
Valid SPM/MCE	119	29.3	29.3	93.6
SIJIL/DIPLOMA	15	3.7	3.7	97.3
IJAZAH	11	2.7	2.7	100.0
MUDA/SARJANA/PHD				
Total	406	100.0	100.0	

pkjbb

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TIDAK BEKERJA	38	9.4	9.4	9.4
Valid BEKERJA	368	90.6	90.6	100.0
Total	406	100.0	100.0	

penmm

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TIDAK TAHU	115	28.3	28.3	28.3
TIDAK SEKOLAH	18	4.4	4.4	32.8
SEKOLAH RENDAH	70	17.2	17.2	50.0
SRP/PMR/LCE	52	12.8	12.8	62.8
Valid SPM/MCE	119	29.3	29.3	92.1
SIJIL/DIPLOMA	22	5.4	5.4	97.5
IJAZAH MUDA/SARJANA/PHD	10	2.5	2.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

pkjmm

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TIDAK BEKERJA	284	70.0	70.0	70.0
Valid BEKERJA	122	30.0	30.0	100.0
Total	406	100.0	100.0	

bm

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
E	91	22.4	22.4	22.4
D	194	47.8	47.8	70.2
Valid C	96	23.6	23.6	93.8
B	21	5.2	5.2	99.0
A	4	1.0	1.0	100.0
Total	406	100.0	100.0	

sn

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
E	64	15.8	15.8	15.8
D	100	24.6	24.6	40.4
Valid C	146	36.0	36.0	76.4
B	88	21.7	21.7	98.0
A	8	2.0	2.0	100.0
Total	406	100.0	100.0	

mm

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
E	90	22.2	22.2	22.2
D	68	16.7	16.7	38.9
C	109	26.8	26.8	65.8
B	129	31.8	31.8	97.5
A	10	2.5	2.5	100.0
Total	406	100.0	100.0	

bi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
E	41	10.1	10.1	10.1
D	95	23.4	23.4	33.5
C	101	24.9	24.9	58.4
B	120	29.6	29.6	87.9
A	49	12.1	12.1	100.0
Total	406	100.0	100.0	

Ujian normality

Descriptives

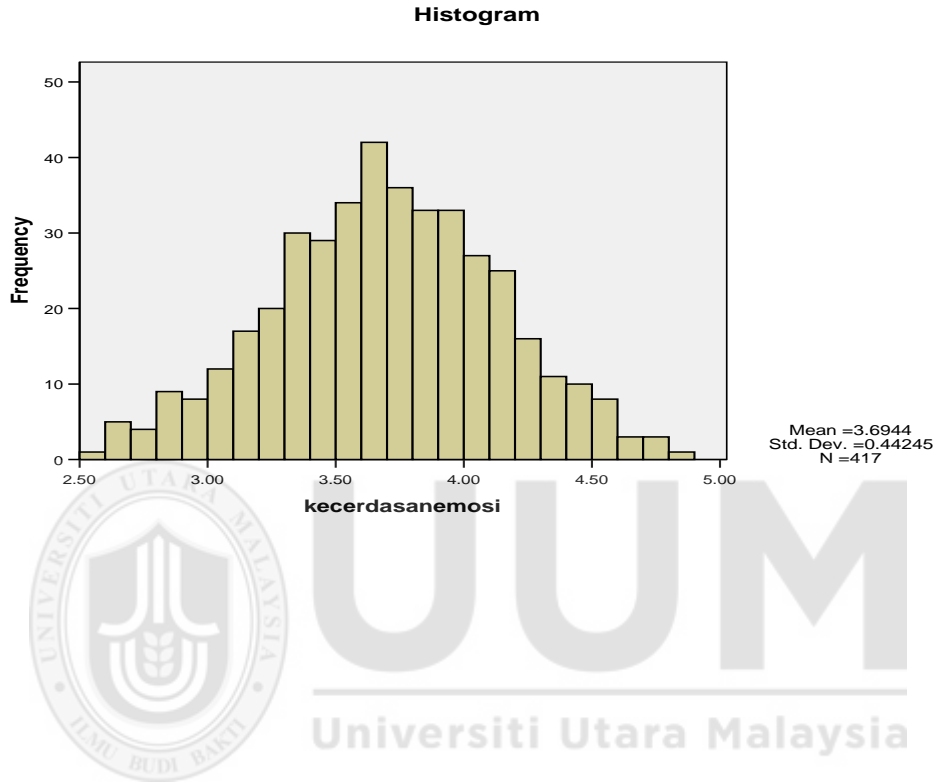
		Statistic	Std. Error
kecerdasanemosi	Mean		3.6944
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.6518
		Upper Bound	3.7370
	5% Trimmed Mean		3.6957
	Median		3.6984
	Variance		.196
	Std. Deviation		.44245
	Minimum		2.57
	Maximum		4.88
	Range		2.31
	Interquartile Range		.61
	Skewness		-.041
			.120
	Kurtosis		-.233
			.238

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
kecerdasanemosi	.020	417	.200(*)	.997	417	.647

* This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction



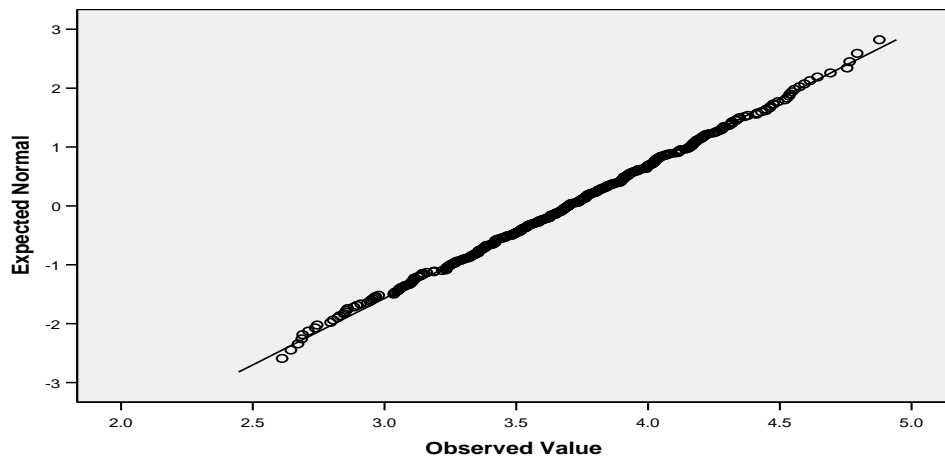
kecerdasanemosi Stem-and-Leaf Plot

Frequency	Stem &	Leaf
1.00	2 .	&
9.00	2 .	6677
17.00	2 .	88889999
29.00	3 .	00000011111111
50.00	3 .	222222222233333333333333333333
63.00	3 .	4444444444444444555555555555555555
77.00	3 .	66666666666666666666666677777777777777777
67.00	3 .	8888888888888888889999999999999999999999
51.00	4 .	0000000000000000111111111111
28.00	4 .	22222222333333
18.00	4 .	4444455555
6.00	4 .	67
1.00	4 .	&

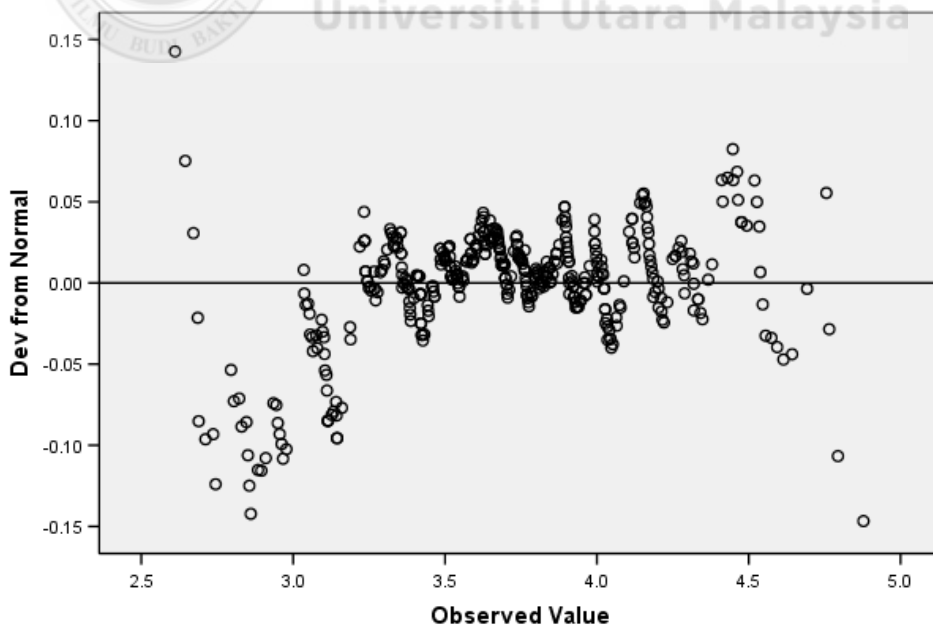
Stem width: 1.00
Each leaf: 2 case(s)

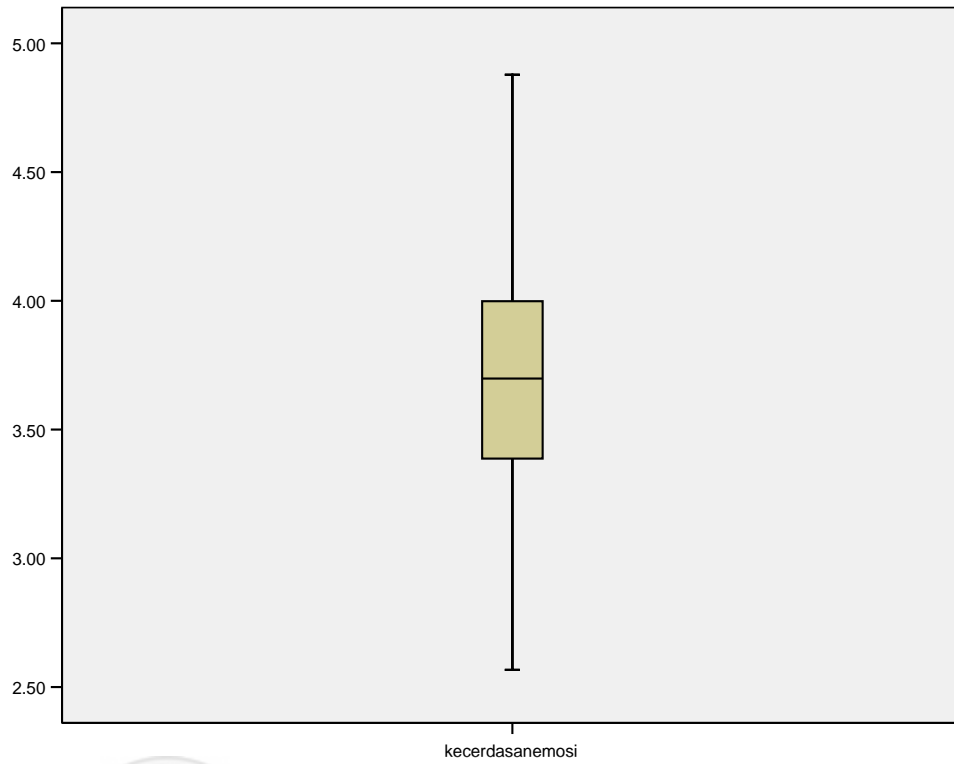
& denotes fractional leaves.

Normal Q-Q Plot of kecerdasanemosi

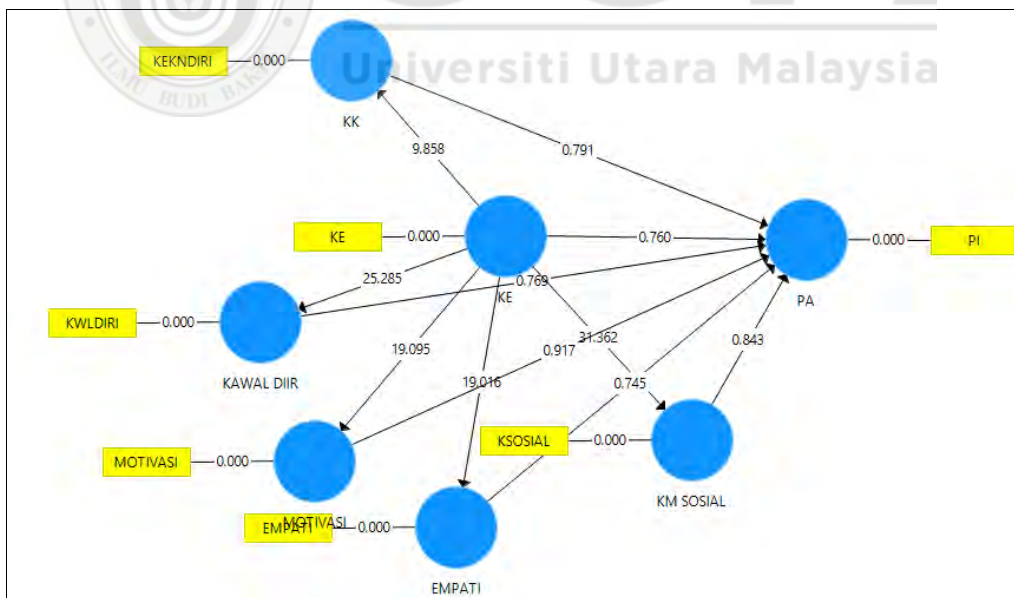
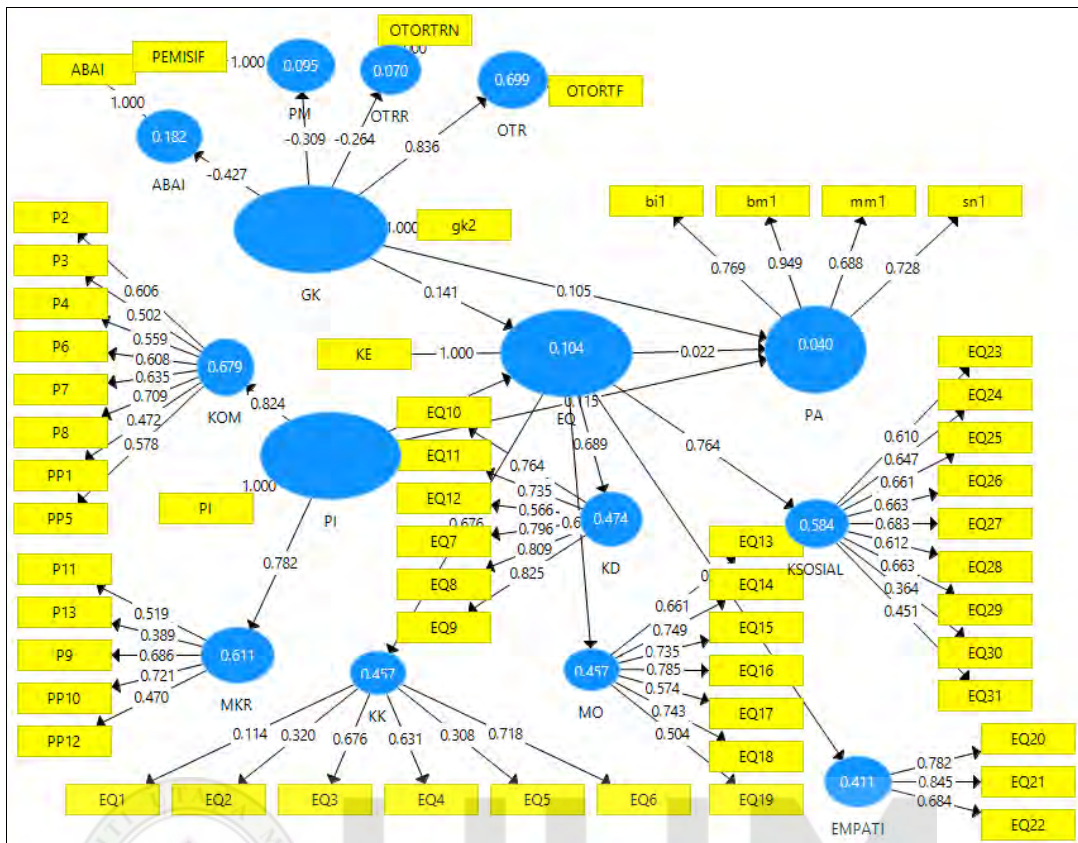


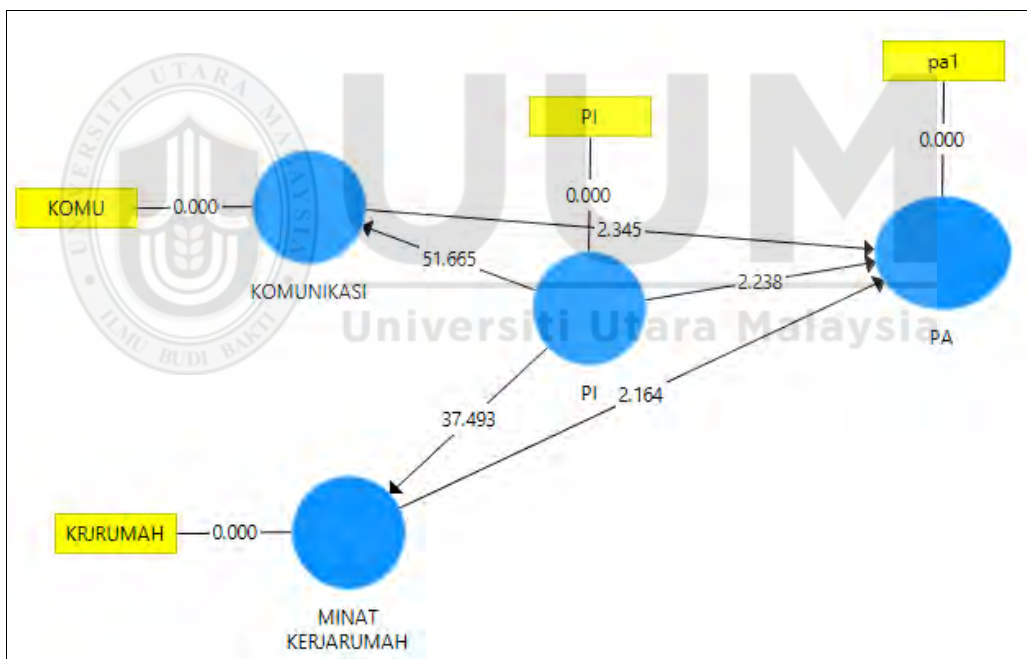
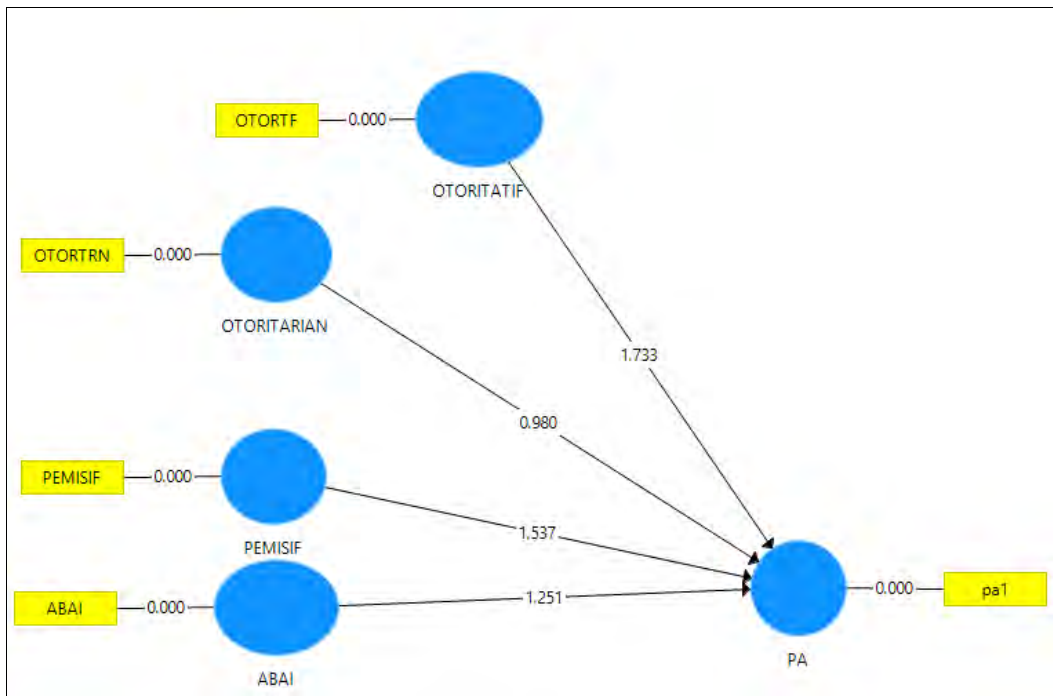
Detrended Normal Q-Q Plot of kecerdasanemosi

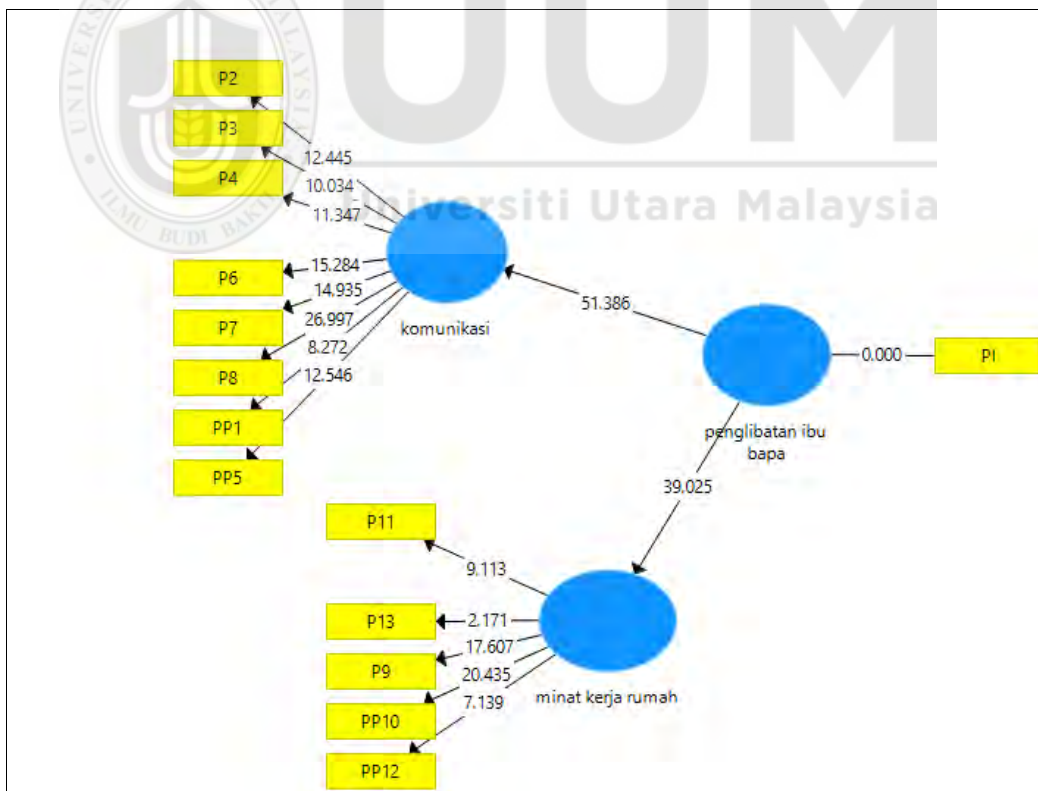
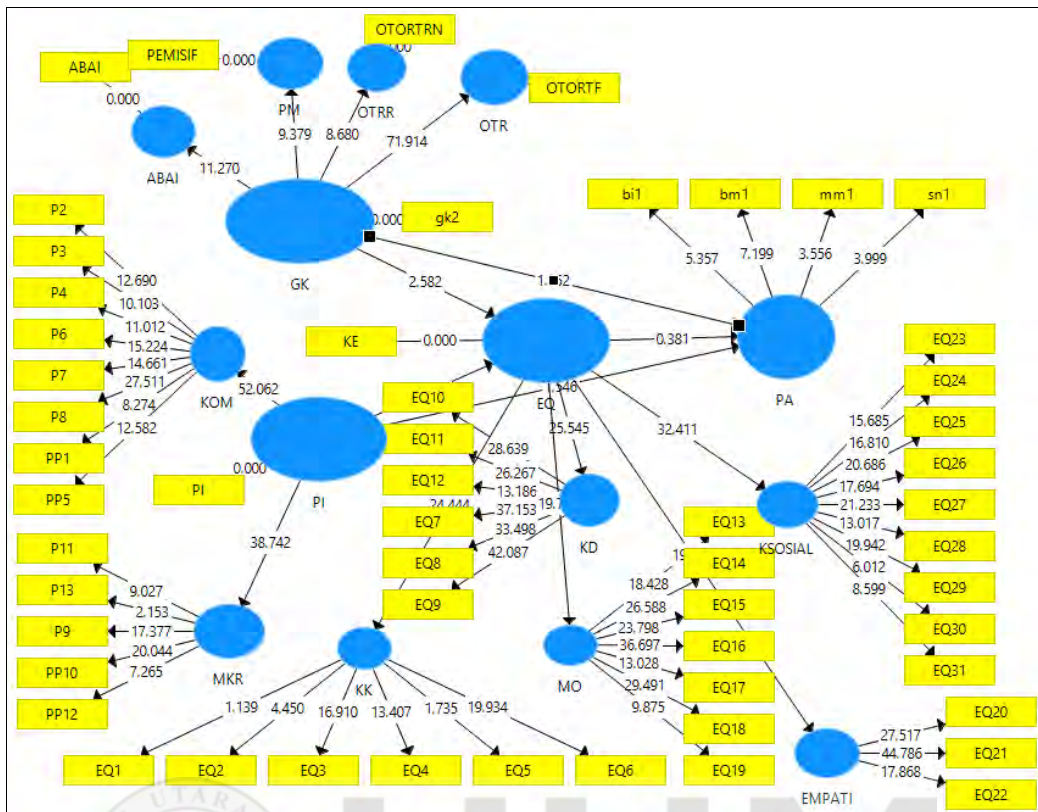


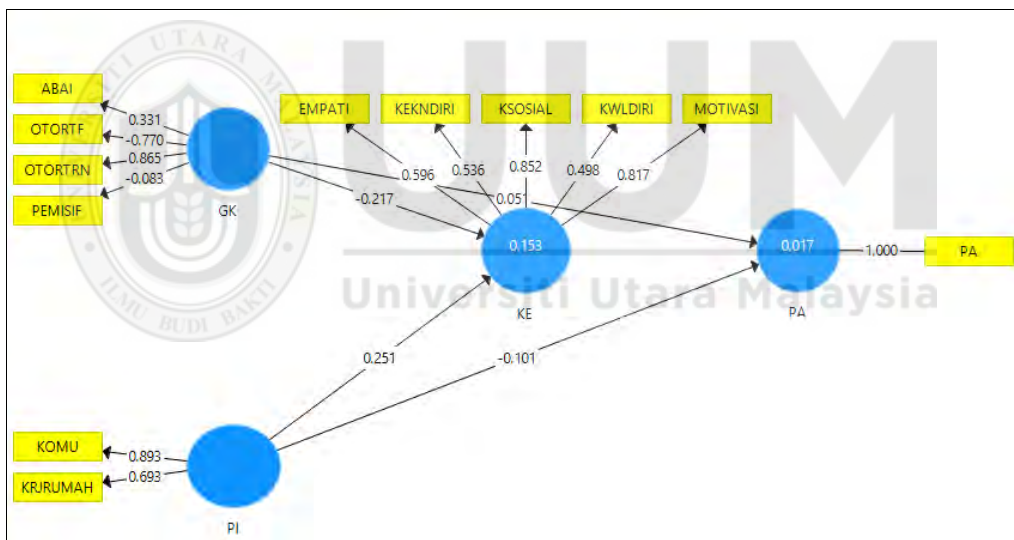
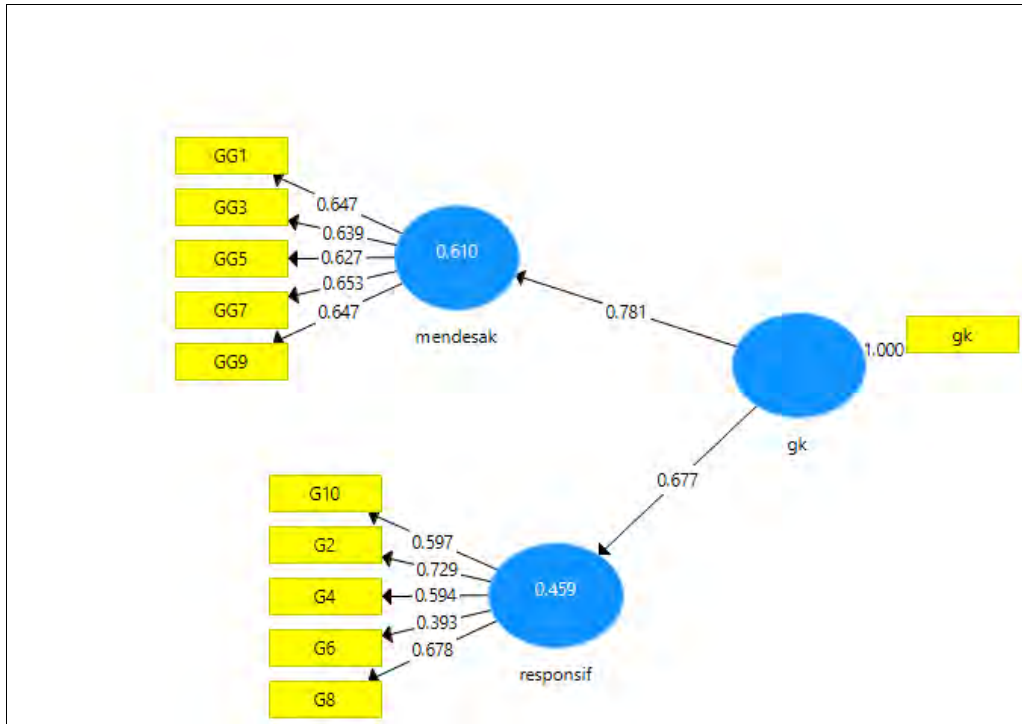


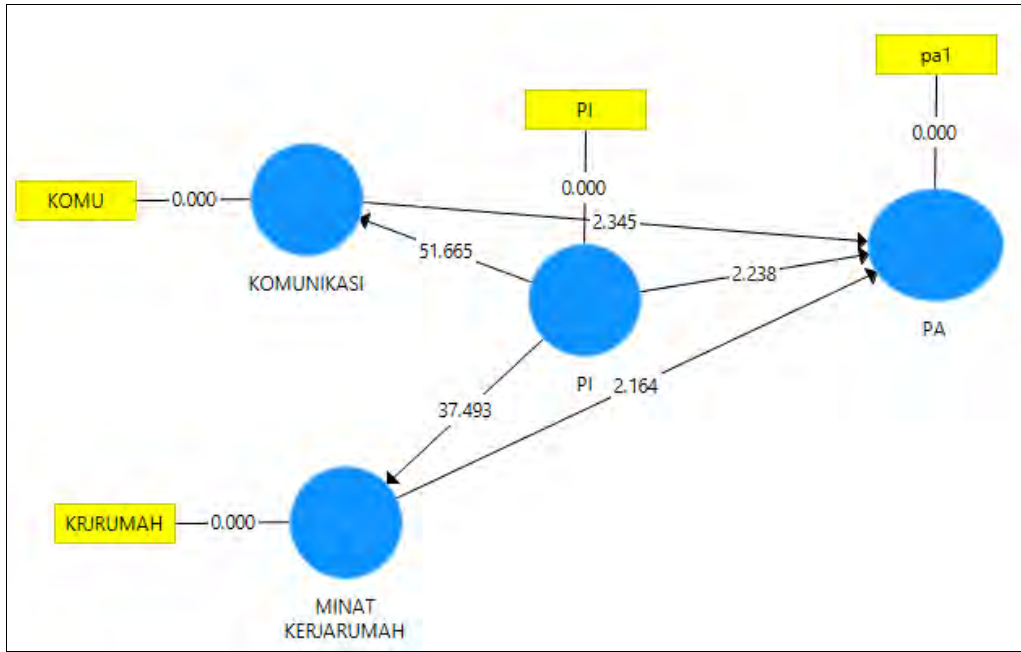
UUM
Universiti Utara Malaysia











UUM
Universiti Utara Malaysia