

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.



**PENYESUAIAN PSIKOSOSIAL DI SEKOLAH:
KAJIAN KES DALAM KALANGAN PENGHUNI RUMAH
KANAK-KANAK (RKK) ARAU, PERLIS.**



ROPIZAH BINTI ROHANI

UUM
Universiti Utara Malaysia

**DOKTOR FALSAFAH
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
2023**



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)

ROPIZAH ROHANI

calon untuk Ijazah
(candidate for the degree of)

PhD

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

"PENYESUAIAN PSIKOSOSIAL DI SEKOLAH: KAJIAN KES DALAM KALANGAN PENGHUNI RUMAH KANAK-KANAK (RKK) ARAU, PERLIS"

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: **13 April 2022.**

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: **13 April 2022.**

Pengerusi Viva:
(Chairman for VIVA)

Prof. Dr. Fuziah Shaffie

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Luar:
(External Examiner)

Prof. Dr. Haris Abd Wahab

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Dalam:
(Internal Examiner)

Dr. Azlin Hilma Hillaluddin

Tandatangan
(Signature)

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

Assoc. Prof. Dr. Zakiyah Jamaluddin

Tandatangan
(Signature)

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

Assoc. Prof. Dr. Abdul Razak Abd Manaf

Tandatangan
(Signature)

Tarikh:
(Date) **13 April 2022**

Kebenaran Mengguna

Tesis ini adalah sebagai memenuhi keperluan untuk mendapatkan Ijazah Doktor Falsafah daripada Universiti Utara Malaysia. Saya bersetuju membenarkan perpustakaan Universiti Utara Malaysia untuk membuat salinan tesis ini bagi tujuan rujukan. Saya juga bersetuju membenarkan salinan tesis ini dibuat sebahagian atau keseluruhan, bagi tujuan akademik melalui kebenaran daripada penyelia saya atau semasa ketiadaan beliau, oleh Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences. Sebarang penyalinan, penerbitan atau penggunaan ke atas keseluruhan atau sebahagian daripada tesis ini untuk perolehan kewangan tidak dibenarkan tanpa kebenaran bertulis daripada saya. Pengiktirafan yang sewajarnya haruslah diberikan kepada saya dan Universiti Utara Malaysia.

Bagi sebarang penggunaan bahan daripada tesis ini untuk tujuan penulisan, permohonan untuk mendapat kebenaran membuat salinan atau lain-lain kegunaan secara keseluruhan atau sebahagian haruslah dibuat dengan menulis kepada:

Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences

UUM College of Arts and Sciences

Universiti Utara Malaysia

06010 UUM Sintok

Kedah Darul Aman

Abstrak

Kanak-kanak yang menghuni institusi perlindungan dan penjagaan menghadapi pelbagai isu dan cabaran dalam bidang pendidikan. Fokus kajian ini adalah untuk meneroka penyesuaian psikososial penghuni RKK di sekolah berdasarkan perspektif penghuni RKK di bawah seliaan Jabatan Kebajikan Masyarakat. Objektif kajian ini adalah mengenal pasti kemampuan kanak-kanak penghuni RKK melakukan penyesuaian psikososial ketika berada dalam persekitaran sekolah, meneroka pengalaman kehidupan yang mempengaruhi penyesuaian psikososial penghuni RKK ketika berada di sekolah dan mengenal pasti peranan guru dalam membantu proses penyesuaian psikososial penghuni RKK. Kajian dilakukan di tiga buah sekolah yang menempatkan penghuni RKK di Perlis. Peserta kajian adalah seramai 19 orang terdiri daripada sepuluh orang penghuni RKK berusia 13 hingga 17 tahun, lapan orang guru dan seorang kakitangan RKK. Data kualitatif telah dikutip melalui temu bual separa struktur berpandukan protokol temu bual dan dianalisis secara tematik. Sebanyak 11 temu bual individu dan 2 perbincangan kumpulan berfokus telah dijalankan. Hasil kajian mendapati kemampuan penyesuaian psikososial penghuni RKK dipengaruhi oleh sikap positif dan negatif serta hubungan dengan rakan sebaya. Terdapat dua aspek utama pengalaman kehidupan yang mempengaruhi penyesuaian psikososial iaitu sejarah penempatan serta aktiviti dan program. Dapatan juga mendapati guru berperanan meningkatkan penyesuaian psikososial penghuni berdasarkan aspek hubungan guru dengan murid, pengurusan murid dan sokongan pihak RKK. Kajian ini telah memberi sumbangan dalam konteks ilmu psikologi perkembangan manusia khususnya berkaitan pemahaman tentang penyesuaian psikososial penghuni institusi perlindungan dan penjagaan. Dapatan kajian menunjukkan pihak RKK dan pihak sekolah telah menjalankan tanggungjawab mereka tetapi terdapat beberapa kekangan telah membataskan usaha mereka yang perlu diberi perhatian sewajarnya. Dalam konteks teoritikal, kajian ini memperkaya korpus ilmu dalam memahami fenomena penyesuaian psikososial kanak-kanak institusi perlindungan dan penjagaan. Manakala peningkatan kualiti perkhidmatan yang lebih efisien boleh dilaksanakan dengan memperkasakan pengetahuan, kemahiran dan kerjasama pihak sekolah, guru dan RKK untuk meningkatkan kemahiran penyesuaian psikososial penghuni RKK.

Kata kunci : Penyesuaian psikososial; Penghuni RKK; Persekitaran sekolah; Jabatan Kebajikan Masyarakat dan Institusi perlindungan kanak-kanak

Abstract

Children under protection and care institutions face various issues and challenges in education. The focus of this study is to explore the psychosocial adjustment of RKK residents at school entrenched in the perspective of RKK residents, supervised by the Department of Social Welfare. The study's objective is to identify the ability of RKK residents to adjust psychosocially within the school environment, explore life experiences that affect psychosocial adjustment, and identify the teachers' roles in the psychosocial adjustment process. The study was conducted in three schools with RKK residents in Perlis with 19 participants including ten RKK residents aged 13 to 17 years old, eight teachers, and one RKK staff member. Qualitative data derived from 11 individual interviews and 2 focus group discussions were collected through semi-structured interviews guided by an interview protocol and analyzed thematically. The results found that the psychosocial adjustment ability of RKK residents is affected by positive and negative attitudes and relationships with peers. Two main aspects of life experience influence psychosocial adjustment, namely placement history and activities, and programs. It showed that teachers play a role in improving psychosocial adjustment through the relationship between teachers and students, student management, and RKK's support. This study benefitted the study of the psychology of human development, especially in understanding the psychosocial adjustment of residents of protection and care institutions. The study showed that the RKK and the school have carried out their responsibilities within limitations that need some attention. Theoretically, this study enriches the knowledge corpus involving the phenomenon of psychosocial adaptation of children in protection and care institutions. Quality enhancement in improving psychosocial adaptation skills can be implemented by empowering the knowledge, skills, and cooperation of the school, teachers, and RKK residents.

Keywords: Psychosocial adjustment; Residents of RKK; School environment; Social Welfare Department and Child Protection Institution

Penghargaan

Syukur alhamdulillah kepada Allah yang Maha Pemurah, Maha Pengasih lagi Maha Penyayang di atas limpah kurnia-Nya yang telah memberikan kekuatan dan kesempatan kepada saya dalam mengharungi perjalanan penuh cabaran ini sehingga ke garisan akhir.

Saya ingin merakamkan jutaan terima kasih kepada penyelia utama iaitu Prof. Madya Dr. Zakiyah Jamaluddin yang sentiasa memberi sokongan, bimbingan, tunjuk ajar, nasihat, berkongsi idea dan menjadikan sesi perbincangan secara santai serta amat bermakna. Terima kasih juga kepada Prof. Madya Dr. Abdul Razak Abd Manaf selaku penyelia kedua yang sentiasa sudi melapangkan masa memberi tunjuk ajar, idea bernas, berkongsi ilmu dan menjadi pendengar yang baik.

Ucapan terima kasih juga saya tujukan kepada pihak Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri Perlis, Jabatan Kebajikan Masyarakat dan pihak RKK Arau yang memberi kebenaran untuk melaksanakan kajian di lapangan terbabit. Tidak lupa juga kepada sekolah-sekolah terlibat dan semua peserta kajian yang sudi meluangkan masa dengan memberikan komitmen tinggi sepanjang saya menjalankan kajian.

Penghargaan paling istimewa saya dedikasikan kepada suami, Encik Mohd Azli bin Mohamed Sabri dan anak Ainul Mardhiah binti Mohd Azli yang menjadi sumber kekuatan dan pendorong semangat tanpa jemu. Terima kasih juga kepada ayah dan ibu, Encik Rohani bin Hasan serta Puan Siti Patimah binti Ahmad yang selalu mendoakan kejayaan saya. Sekalung penghargaan juga kepada semua adik-adik yang sentiasa positif dan mendukung usaha saya. Tidak dilupakan juga rakan-rakan sekerja yang bertugas di PPKI, SMK Dato' Ali Ahmad atas kerjasama yang diberikan.

Sesungguhnya jasa dan budi kalian hanya Allah yang dapat membalasnya.

Isi Kandungan

Kebenaran Mengguna	ii
Abstrak	iii
Abstract	iv
Penghargaan	v
Isi Kandungan	vi
Senarai Rajah	xi
Senarai Jadual	xii
BAB SATU PENGENALAN.....	1
1.1 Pendahuluan.....	1
1.2 Pernyataan Masalah	5
1.3 Persoalan Kajian	12
1.4 Objektif Kajian.....	13
1.5 Definisi Konsep dan Operasi	13
1.5.1 Rumah Kanak-Kanak (RKK).....	13
1.5.2 Kanak-Kanak	14
1.5.3 Penyesuaian Psikososial.....	15
1.5.4 Sekolah.....	16
1.6 Signifikan Kajian	16
1.7 Skop Kajian.....	19
1.8 Penutup	20
BAB DUA ULASAN KARYA.....	21
2.1 Pendahuluan.....	21
2.2 Isu-Isu Cabaran Penyesuaian Psikososial di Sekolah	21
2.2.1 Faktor Diri.....	23
2.2.2 Pencapaian Akademik.....	25

2.2.3	Tingkah Laku dan Emosi	28
2.2.4	Hubungan Rakan Sebaya	31
2.2.5	Hubungan Dengan Guru	34
2.3	Perkhidmatan Institusi Perlindungan dan Penjagaan.....	38
2.4	Kerangka Teoritik	44
2.4.1	Teori Perkembangan Psikososial Erikson.....	45
2.4.2	Aplikasi Teori Perkembangan Psikososial Dalam Bidang Pendidikan	49
2.5	Penutup	50
BAB TIGA METODOLOGI KAJIAN		52
3.1	Pendahuluan.....	52
3.2	Kerangka Konsep Kajian	52
3.3	Reka Bentuk Kajian	54
3.3.1	Kajian Kes.....	56
3.4	Lokasi Kajian.....	57
3.5	Persampelan	58
3.5.1	Peserta Kajian	59
3.5.2	Profil Peserta Kajian	60
3.5.2.1	Penghuni RKK Yang Bersekolah.....	60
3.5.2.2	Guru Yang Mengajar.....	67
3.5.2.3	Kakitangan RKK.....	69
3.6	Prosedur Pengumpulan Data.....	71
3.6.1	Kajian Awal	72
3.6.2	Kaedah Pengumpulan Data.....	74
3.6.2.1	Temu Bual Separa Struktur.....	74
3.6.2.2	Proses Temu Bual	76
3.7	Kerapian Dalam Penyelidikan	80
3.7.1	Kredibiliti dan Ketulenan.....	81

3.7.2	Kebolehpindahan	82
3.7.3	Keboleharapan	82
3.7.4	Kesahan	83
3.8	Analisis Data	83
3.9	Pertimbangan Etika dan Isu	90
3.10	Penutup	91
BAB EMPAT DAPATAN KAJIAN		92
4.1	Pendahuluan	92
4.2	Soalan Kajian 1 : Apakah penghuni RKK mempunyai kemampuan untuk melakukan penyesuaian psikososial ketika berada dalam persekitaran sekolah?	92
4.2.1	Sikap positif	94
4.2.1.1	Sikap Berdikari	94
4.2.1.2	Sikap Suka Menolong	96
4.2.2	Sikap Negatif	99
4.2.2.1	Perlabelan	99
4.2.2.2	Mencari Perhatian	105
4.2.2.3	Perilaku Seksual	109
4.2.2.4	Mekanisma Bela Diri	113
4.2.2.5	Minat Dalam Akademik	116
4.2.3	Hubungan Dengan Rakan Sebaya	120
4.3	Soalan Kajian 2: Bagaimanakah pengalaman kehidupan penghuni RKK mempengaruhi penyesuaian psikososial penghuni RKK di sekolah?	125
4.3.1	Sejarah Penempatan	126
4.3.1.1	Tekanan Emosi	129
4.3.1.2	Keciciran	137
4.3.2	Aktiviti dan Program	142
4.3.2.1	Peranan Penjaga dan Kakitangan	153

4.4	Soalan Kajian 3: Bagaimanakah guru memainkan peranan dalam membantu meningkatkan penyesuaian psikososial penghuni RKK dalam persekitaran sekolah?.....	158
4.4.1	Hubungan Guru Dengan Murid	159
4.4.2	Sokongan Pihak RKK.....	164
4.4.2.1	Pengurusan Murid	164
4.4.2.2	Sikap Penjaga dan Kakitangan.....	171
4.5	Penutup	175
BAB LIMA PERBINCANGAN, CADANGAN DAN RUMUSAN		178
5.1	Pendahuluan.....	178
5.2	Kemampuan Penghuni RKK Untuk Melakukan Penyesuaian Psikososial Ketika Berada Dalam Persekitaran Sekolah.....	178
5.2.1	Penyesuaian Psikososial Positif.....	179
5.2.2	Penyesuaian Psikososial Negatif.....	181
5.3	Pengalaman Kehidupan Penghuni RKK Yang Mempengaruhi Penyesuaian Psikososial Penghuni RKK di Sekolah.....	188
5.3.1	Kesan Pengalaman Kehidupan Terhadap Kemampuan Penghuni Melakukan Penyesuaian Psikososial.....	189
5.3.2	Kesan Pengalaman Kehidupan Ketika Bersama Keluarga Terhadap Penyesuaian Psikososial.....	191
5.3.3	Kesan Pengalaman Kehidupan di RKK Yang Mempengaruhi Penyesuaian Psikososial.....	195
5.4	Peranan Guru Dalam Membantu Meningkatkan Penyesuaian Psikososial Penghuni RKK di Persekitaran Sekolah	205
5.5	Implikasi Kajian Kepada Bidang Pendidikan dan Kerja Sosial.....	214
5.6	Cadangan Kajian	218
5.7	Limitasi dan Cadangan Kajian Masa Hadapan	221
5.8	Penutup	223
RUJUKAN		225



Senarai Rajah

Rajah 3.1	Kerangka Konsep Kajian Penyesuaian Psikososial di Sekolah	53
Rajah 3.2	Kerangka Reka Bentuk Kajian Kualitatif	54
Rajah 3.3	Ringkasan Prosedur Pengumpulan Data	72
Rajah 4.1	Kemampuan Penghuni RKK Melakukan Penyesuaian Psikososial	93
Rajah 4.2	Peserta Kajian P1/FGD1 Mengamuk.....	107
Rajah 4.3	Pengalaman Kehidupan Yang Mempengaruhi Penyesuaian Psikososial Penghuni RKK di Sekolah	126
Rajah 4.4	Peserta Kajian P4/FGD1 Tidur di Tapak Perhimpunan.....	147
Rajah 4.5	Peranan Guru Dalam Meningkatkan Penyesuaian Psikososial.....	158



UUM
Universiti Utara Malaysia

Senarai Jadual

Jadual 3.1	Profil Peserta Kajian, Maklumat Temu Bual dan FGD	63
Jadual 3.2	Maklumat Asas Penempatan di RKK	66
Jadual 3.3	Maklumat Asas Berkaitan Guru.....	68
Jadual 3.4	Ringkasan Proses Analisis Tematik.....	84
Jadual 3.5	Deskripsi Tema dan Subtema	89



BAB SATU

Pengenalan

1.1 Pendahuluan

Pendidikan merupakan landasan utama untuk mengatasi kerentanan sosial dan ketaksamaan yang dihadapi oleh penghuni institusi perlindungan dan penjagaan. Pendidikan juga merupakan tunjang utama kepada perkembangan perspektif seseorang penghuni institusi perlindungan dan penjagaan melihat prospek masa depan kehidupannya (Garcia-Molsosa, Collet-Sabé, & Montserrat, 2021). Ilmu pengetahuan akan mendorong perkembangan diri secara holistik kerana ianya mendukung pembentukan personaliti, pemikiran dan menyediakan individu untuk berhadapan dengan pelbagai pengalaman kehidupan. Pendidikan akan meningkatkan keyakinan serta penghargaan sendiri dan seterusnya mengubah status kehidupan penghuni institusi perlindungan dan penjagaan ke tahap yang lebih baik di dalam masyarakat. Namun begitu, terdapat pelbagai isu berkaitan pendidikan dalam kalangan kanak-kanak penghuni rumah perlindungan dan penjagaan ini telah menjadi cabaran besar untuk ditangani di seluruh dunia (Garcia, Metraux, Chen, Park, Culhane, & Furstenberg, 2018; Higgins, Sebba, & Luke, 2015).

Pengkaji-pengkaji kontemporari yang membincangkan tentang pencapaian akademik penghuni institusi kebajikan ini berpendapat bahawa mereka ini merupakan kumpulan paling terjejas di dalam sistem pendidikan (National Working Group, 2011; Yubero, Navarro, Maldonado, Zornoza, Elche, & Larrañaga, 2019) dengan kadar melanjutkan pendidikan pasca menengah yang sangat rendah (Garcia-Molsosa et al., 2021). Kajian-kajian berkaitan pendidikan yang melibatkan kanak-kanak penghuni institusi mendapati bahawa mereka ini tergolong dalam kumpulan pelajar berprestasi rendah

(Drew & Banerjee, 2019; Mannay, Staples, Hallett, Roberts, Rees, Evans & Andrews, 2019), berisiko tinggi mengalami keciciran (Ozawa & Hirata, 2020) berikutan dari perubahan yang dialami dalam persekitaran kehidupan dan pendidikan (Hwami, 2018; Steene, Glazemakers, & West, 2016).

Penghuni institusi juga sering menjadi populasi yang dipinggirkan dan sepatutnya dikategorikan sebagai populasi berisiko (Groinig & Sting, 2019; Zetlin, MacLeod, & Kimm, 2012). Justeru, beberapa aspek perlu dipertimbangkan untuk menyediakan perkhidmatan pendidikan yang boleh mengimbangi kesan cabaran dalam pendidikan yang telah mereka lalui antaranya adalah pengalaman subjektif setiap penghuni, integrasi sosial dan juga strategi pihak sekolah untuk membantu penghuni (Gustavsson & Maceachron, 2012; Noonan, Matone, Zlotnik, Hernandez-Mekonnen, Watts, Rubin, & Molen, 2012; Ozawa & Hirata, 2020). Kajian-kajian terdahulu melaporkan terdapat beberapa isu pendidikan yang menjadi fokus perbincangan berkaitan penghuni institusi perlindungan dan penjagaan iaitu isu keciciran (Brady & Gilligan, 2018), isu karektor peribadi individu (Drew & Banerjee, 2019) serta isu sistem perkhidmatan institusi perlindungan dan penjagaan (Conger & Rebeck, 2003; Groinig & Sting, 2019; National Working Group, 2011; Pears, Kim, & Leve, 2012; Pecora, 2012).

Isu keciciran dalam kalangan penghuni institusi (Nalasamy, Ah, & Zakaria, 2011; Pears, Heywood, Kim, & Fisher, 2010) berlaku atas banyak sebab antaranya kelewatan memasuki sistem persekolahan, mobiliti sekolah yang tinggi, penahanan gred (Gustavsson & Maceachron, 2012) dan pendidikan masa hadapan yang tidak terjamin (Melkman, Refaeli, & Benbenishty, 2016). Kelewatan memasuki sekolah

berlaku apabila kanak-kanak ini bertukar sekolah semasa ditempatkan di institusi perlindungan (Higgins et al., 2015). Kelewatan didaftarkan juga adalah akibat pengurusan memindahkan rekod kanak-kanak dari sekolah lama ke sekolah baru (Allen & Vacca, 2010). Justeru itu, mobiliti sekolah yang kerap menyebabkan kanak-kanak berhadapan cabaran dalam menyesuaikan diri dengan persekitaran baru seperti membentuk hubungan yang baik dengan guru dan rakan di sekolah (Allen & Vacca, 2010; Kosher, Montserrat, Schwartz, Casas, & Zeiraa, 2018).

Selain itu, faktor penahanan gred atau mengulang pada gred yang sama (Higgins et al., 2015) menyebabkan kanak-kanak ini berada di dalam kelas atau gred yang tidak selaras dengan umur. Mereka didapati lebih ketinggalan berbanding dengan rakan sebaya seusia yang berada pada gred yang lebih tinggi (Higgins et al., 2015), menjadikan ramai antara penghuni institusi perlindungan tidak menamatkan pendidikan seperti rakan-rakan lain (García, Visa, Santos, Valle, & Bravo, 2017). Namun begitu, masih terdapat penghuni institusi yang menamatkan pengajian walaupun pada usia yang lanjut (Pears et al., 2010). Semua faktor yang dibincangkan ini membawa kepada isu keciciran yang serius.

Isu tingkah laku dan emosi semakin meruncing dalam kalangan penghuni institusi perlindungan dan penjagaan kerana ianya amat berkait rapat dengan kejayaan akademik (Clemens, Helm, Myers, Thomas, & Tis, 2017; García et al., 2017). Isu tingkah laku dan emosi menyebabkan kanak-kanak ini sering dikenakan tindakan disiplin sama ada dibuang atau digantung sekolah (Pears, Fisher, Bruce, Kim, & Yoerger, 2010). Selain itu, kadar kehadiran kanak-kanak institusi perlindungan ke sekolah juga sangat rendah dan menjadi semakin serius apabila kanak-kanak mula

memasuki alam remaja (Courtney, 2010; El-Sakka, Mahassen, Amin, Kassem, & Helal, 2018). Faktor usia menjadikan mereka semakin tidak berminat dengan sistem pendidikan (El-Sakka et al., 2018). Pengkaji dalam bidang akademik mengaitkan isu ini dengan kegagalan pihak institusi memenuhi keperluan kanak-kanak dan menyebabkan mereka melepaskannya melalui tingkah laku dan emosi yang tidak sesuai (Erol, Simsek, & Münir, 2010; Steene et al., 2016). Selain itu, untuk menangani isu tingkah laku dan emosi, kanak-kanak ini telah diletakkan dalam sistem pendidikan khas (García et al., 2017; Pears et al., 2010). Kajian terdahulu mendapati, kanak-kanak yang berada dalam sistem pendidikan khas akan mengalami persekitaran pendidikan yang ketat (Groinig & Sting, 2019) dan perancangan kualiti pendidikan yang lemah berbanding dengan rakan-rakan lain yang bukan penghuni institusi perlindungan (Erol et al., 2010; Ferguson & Wolkow, 2012).

Sebilangan besar kajian mendapati isu sistem perkhidmatan perlindungan dan penjagaan yang disediakan kurang memberi manfaat dan tidak efektif ke arah kesejahteraan dan perkembangan sosialisasi kanak-kanak (Garcia et al., 2018). Institusi ‘besar’ dengan konsep terasing atau segregasi dan struktur organisasi yang kompleks, telah membatasi kemungkinan menyesuaikan perkhidmatan dengan keperluan individu kanak-kanak. Sebagai contoh, organisasi kompleks institusi perlindungan telah menyekat autonomi kanak-kanak dan peluang mereka untuk terlibat dengan aktiviti luar seperti keluar bersama rakan, melakukan aktiviti kokurikulum dan menggunakan perkhidmatan awam berdekatan seperti perpustakaan (Garcia-Molsosa et al., 2021). Keseluruhannya, penghuni institusi yang mendapat perlindungan dan penjagaan jangka pendek lebih cenderung menghadapi kesukaran dan berisiko dalam menyesuaikan diri ketika di sekolah (Ozawa & Hirata, 2020;

Strickler, Mihalo, Bundick, & Trunzo, 2015). Ini menggambarkan pentingnya rawatan psikologi dan sokongan pendidikan untuk penghuni yang ditempatkan ke institusi semasa usia remaja (Ozawa & Hirata, 2020). Oleh itu, perhatian harus ditumpukan kepada peningkatan penglibatan remaja di sekolah untuk meningkatkan hasil sosial dan kerjaya mereka. Berdasarkan penemuan ini, wujud kemungkinan bahawa ketidakstabilan persekitaran penjagaan telah memberi kesan yang besar terhadap keciciran melanjutkan pendidikan ke peringkat yang lebih tinggi (Garcia et al., 2018).

Kesimpulannya, pendidikan kanak-kanak penghuni institusi ini perlu diberi tumpuan serius agar perkembangan dari segi emosi, sosial, fizikal, psikologi dan tingkah laku tercapai sepenuhnya (Schwartz, 2017). Terdapat isu yang mendapati bahawa kanak-kanak penghuni yang menghuni institusi ini tidak mendapat perkhidmatan dan bimbingan pendidikan yang sesuai selaras dengan usia mereka (Chiam, 2008; Gustavsson & Maceachron, 2012; Higgins et al., 2015). Justeru itu, adalah menjadi tanggung jawab pihak sekolah dan institusi perlindungan untuk memastikan keperluan pendidikan kanak-kanak ini dipenuhi sewajarnya kerana ia akan mempengaruhi kitaran perkembangan kehidupan kanak-kanak sehingga dewasa (Romano, Babchishin, Marquis, & Fréchette, 2015).

1.2 Pernyataan Masalah

Berdasarkan data yang dikumpul dari 142 buah negara yang telah melibatkan lebih daripada 80 peratus kanak-kanak di dunia, dianggarkan hampir 2.7 juta kanak-kanak berusia sejak lahir sehingga 17 tahun berada di institusi perlindungan dan penjagaan di seluruh dunia (Petrovski, Cappa, & Gross, 2017). Sehingga tahun 2018, seramai lebih lapan juta kanak-kanak telah membesar dan menghuni di institusi perlindungan

dan penjagaan dalam jangka masa yang panjang (El-Sakka et al., 2018). Manakala laporan statistik di Malaysia yang dikeluarkan oleh Jabatan Kebajikan Malaysia (JKM) pada tahun 2020 pula menunjukkan seramai 1,059 orang kanak-kanak telah mendapat pemeliharaan dan perlindungan di tiga belas buah Rumah Kanak-Kanak (RKK) seluruh Malaysia (Jabatan Kebajikan Masyarakat, 2020). Berdasarkan sorotan kajian lalu, pelajar yang menghuni institusi penjagaan dan perlindungan sepatutnya dikategorikan sebagai populasi berisiko serupa dengan dengan pelajar berkeperluan khas, pelajar yang lemah kemahiran bahasa (Higgins et al., 2015) dan pelajar dengan masalah kemiskinan (Gustavsson & Maceachron, 2012; Noonan et al., 2012).

Kriteria dan keadaan persekitaran kehidupan yang unik di institusi perlindungan akan mempengaruhi perkembangan psikososial penghuni institusi (El-Sakka et al., 2018; Romens & Pollak, 2012). Kajian-kajian lalu telah melaporkan kesan psikososial yang dideritai oleh kanak-kanak penghuni rumah perlindungan dan penjagaan (Renfree, Mcdermott, Nelson, Zeanah, & Fox, 2015) meliputi aspek keupayaan kognitif (Aidan & Paldi, 2018; Tottenham, Hare, Quinn, Mccarry, Nurse, Gilhooly, & Casey, 2010), kemahiran sosial, regulasi emosi dan projeksi tingkah laku (El-Sakka et al., 2018; Pollak, Nelson, Schlaak, Roeber, Wewerka, Wiik, Frenn, Loman, & Gunnar, 2011; Yubero et al., 2019) yang membawa kepada kesukaran menangani penyesuaian psikososial apabila berada di dalam persekitaran luar (Almas, Degnan, Walker, Radulescu, Nelson, Zeanah, & Fox, 2015).

Kesukaran dalam fungsi kognitif dan domain psikososial (Schwartz, 2017; Tottenham et al., 2010) memberikan impak negatif secara langsung ke atas kanak-kanak penghuni institusi perlindungan yang terbukti mempunyai pencapaian akademik

rendah berbanding kanak-kanak bukan penghuni institusi (Abd. Rahman, Mohd. Daud, Nik Jaafar, Shah, Tan, & Wan Ismail, 2013; Fothergill, Ensminger, Green, & Crum, 2008; Kosher et al., 2018). Situasi ini menyebabkan penghuni institusi berpotensi besar ditempatkan dalam sistem pendidikan khas, bermasalah di sekolah, kegagalan akademik dan seterusnya keciciran sekolah (García et al., 2017; Pears et al., 2010). Kesimpulannya, kejayaan penyesuaian psikososial semasa kanak-kanak amat mustahak untuk kecemerlangan pendidikan dan mencegah masalah psikososial yang serius apabila dewasa kelak (Chiam, 2008; Fothergill et al., 2008; Steene et al., 2016).

Sekolah merupakan satu persekitaran unik dan memberi impak paling berpengaruh dalam kehidupan kanak-kanak (Yubero et al., 2019). Sekolah merupakan pusat pengetahuan yang memberi kesedaran tentang dunia realiti. Rasa kepunyaan pada komuniti sekolah memberikan kesan signifikan kepada pembentukan sendiri kanak-kanak (Groinig & Sting, 2019) agar boleh menyesuaikan diri dengan sebarang perbezaan dan kepelbagaian yang muncul dalam kehidupan (Kia-Keating & Ellis, 2007; Syazrah, Fadhil, Norizan, & Faizal, 2017). Langkah awal yang perlu dipertimbangkan ialah dengan mewujudkan iklim sekolah yang menyeronokkan (Hamre & Pianta, 2005; Yubero et al., 2019).

Kajian-kajian kontemporari mendapati bahawa untuk meningkatkan dan mengekalkan kesejahteraan hidup pelajar di sekolah, maka dasar dan polisi yang mengutamakan aspek sosial, emosi, akademik dan pengurusan tingkah laku yang proaktif (Adelman & Taylor, 2014; Brady & Gilligan, 2018) adalah lebih penting berbanding fokus kepada pencapaian akademik semata-mata (Day, Somers, Baroni, West, Sanders, &

Peterson, 2015; Kia-Keating & Ellis, 2007). Sehingga kini, data yang memberikan maklumat berkaitan program-program khusus dan khidmat yang sesuai untuk membentuk kejayaan kanak-kanak penghuni institusi dalam bidang pendidikan sangat terhad (Adelman & Taylor, 2014; Higgins et al., 2015). Kesannya, kumpulan kanak-kanak ini sering kali terlepas pandang dan keperluan mereka dalam bidang pendidikan akan terus diabaikan walaupun mereka sebenarnya berpotensi besar meneruskan pengajian ke tahap yang lebih tinggi (Evans, 2004; Zetlin et al., 2012).

Sehubungan itu, pemahaman tentang penyesuaian diri kanak-kanak dalam persekitaran sekolah adalah penting kerana ianya berkaitan dengan perkembangan dan kesejahteraan hidup kanak-kanak sepanjang hayat (Steene et al., 2016; Wulczyn, Smithgall, & Chen, 2009). Masalah penyesuaian diri boleh berlaku sejak awal usia kanak-kanak bersekolah lagi dan boleh dikenal pasti melalui kelemahan penguasaan bahasa dan fungsi psikososial (Pears et al., 2010). Justeru, persekitaran sekolah yang kondusif melalui kemudahan yang disediakan, hubungan guru dan murid serta hubungan rakan sebaya merupakan faktor pendorong utama kepada penyesuaian psikososial positif (Buyse, Verschueren, Verachtert, & Damme, 2009; Yubero et al., 2019). Perasaan positif terhadap sekolah akan mengurangkan masalah tingkah laku, meningkatkan kemahiran sosial dan seterusnya meningkatkan pencapaian akademik (Kirk, Groark, & McCall, 2017). Selain itu, persekitaran bilik darjah yang selesa, pengajaran berkesan dan sokongan emosi boleh membantu penyesuaian kanak-kanak terutamanya yang berisiko agar terhindar dari kegagalan dalam akademik (Steene et al., 2016).

Pengetahuan pihak sekolah yang terhad berkaitan strategi khusus menangani proses pengajaran dan pembelajaran kanak-kanak penghuni institusi perlindungan dan penjagaan ini merupakan satu kekangan yang perlu diberi perhatian (García et al., 2017). Kelemahan ini mendorong kanak-kanak menunjukkan sikap dan tingkah laku yang tidak diingini apabila berada dalam persekitaran sekolah (Sekol & Farrington, 2016; Vellymalay, 2011). Pengetahuan yang terbatas tentang isu-isu berkaitan kanak-kanak penghuni institusi perlindungan ini akan membentuk satu stigma dan imej yang tidak baik kerana pada tanggapan orang dewasa, mereka ini tergolong dalam kelompok kanak-kanak bermasalah (Chan, 2013).

Terdapat berbagai spekulasi dan persoalan berkaitan pendidikan penghuni institusi perlindungan dan penjagaan. Namun begitu, hanya kebelakangan ini sahaja munculnya beberapa kajian yang cuba untuk mengenal pasti cabaran-cabaran yang menghalang penghuni mencapai kejayaan dalam bidang pendidikan (Brady & Gilligan, 2018). Apabila merujuk kepada kajian-kajian lepas di Malaysia, didapati kebanyakannya dilaksanakan dalam konteks rumah perlindungan dan tidak menyentuh aspek psikososial di sekolah secara khusus. Kajian-kajian lepas melibatkan kanak-kanak penghuni rumah perlindungan dan penjagaan di Malaysia hanya melihat atau menyentuh aspek berkaitan tingkah laku (Abd. Rahman et al., 2013; Chan, 2013; Vellymalay, 2011), tingkah laku dan emosi (Abd. Rahman et al., 2013), pengalaman kehidupan seharian (Saim, Dufaker, Eriksson & Ghazinour, 2013), interaksi antara kanak-kanak dengan penjaga (Raj & Raval, 2013), sokongan sosial (Abd. Manaf & Mokhtar, 2013), sikap terhadap pembelajaran (Vellymalay, 2011), faktor-faktor remaja terlibat dalam masalah sosial (Sharif & Roslan, 2011), personaliti mangsa dera (Mansor & Abu Samah, 2011), pengalaman hamil luar nikah

(Alavi, Nen, Ibrahim, Md. Akhir, Mohamad, & Mohd Nordin, 2012) dan program sokongan akademik (Chear, Amiruddin, & Mansor, 2021).

Terdapat kajian-kajian di Malaysia yang menunjukkan wujud kepentingan dan keperluan untuk memahami konteks penyesuaian psikososial penghuni rumah perlindungan atau rumah kanak-kanak. Sebagai contoh, dapatan kajian membuktikan wujudnya defisit dalam keperluan akademik dan keperluan emosi bagi penghuni rumah perlindungan dan penjagaan yang bersekolah (Sandran, 2020). Defisit dalam konteks keperluan akademik akan menyebabkan kanak-kanak ini tidak berminat untuk belajar dan tidak mempunyai hala tuju dalam kehidupan (Sandran, 2020). Selain itu, keperluan emosi dan sosial yang tidak diberi perhatian sewajarnya akan menjuruskan mereka mengalami *childhood phobia*. Oleh itu, dapatan kajian telah menunjukkan bahawa keperluan kasih sayang dan spiritual penghuni telah tidak dipenuhi dengan sempurna (Sandran, 2020).

Di samping itu, kajian oleh (Vellymalay, 2011) turut mendapati bahawa penghuni rumah kanak-kanak telah menunjukkan sikap dan tingkah laku negatif dalam pelbagai aspek pembelajaran ketika di sekolah. Penghuni rumah kanak-kanak ini didapati mempunyai aspirasi sendiri yang rendah, kurang bermotivasi dan kurang penghayatan tentang kepentingan pendidikan dalam kehidupan mereka. Sebagai contoh, wujudnya perasaan takut dan malu yang menghalang mereka untuk terlibat secara aktif semasa sesi pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas (Vellymalay, 2011). Tambahan lagi pergaulan dan sosialisasi mereka sangat terbatas kerana mereka lebih cenderung bergaul dengan rakan sebaya yang setara tahap pencapaian pendidikan. Ini secara tidak langsung telah menyekat penghuni rumah kanak-kanak untuk bergaul dengan

rakan sebaya yang mempunyai minat pendidikan yang lebih tinggi (Vellymalay, 2011).

Hal yang sama turut berlaku dalam konteks peranan penjaga dan kerjasam erat dengan pihak sekolah. Terdapat juga kajian yang menyatakan keperluan meningkatkan peranan penjaga institusi secara holistik supaya dapat menangani pelbagai isu dan cabaran dalam mendidik kanak-kanak penghuni insitusi agar memperoleh kegembiraan dan kesejahteraan hidup (Chear et al., 2021). Selain itu, dapatan kajian oleh Chear et al. (2021) juga telah menyarankan agar pihak institusi perlindungan memberikan kerjasama erat dan sokongan yang baik kepada pihak sekolah dalam menyediakan perancangan aktiviti yang dapat merangsang perkembangan sosio emosi kanak-kanak ini.

Peranan pihak pengurusan dan penjaga RKK turut disentuh oleh Abd Manaf dan Mokhtar (2016) di dalam kajian mereka. Dapatan kajian menunjukkan timbulnya isu berkaitan kanak-kanak yang menghuni institusi perlindungan tidak berpeluang mengikuti program serta menerima layanan dan sokongan yang tidak sempurna daripada pihak berkepentingan di RKK (Abd Manaf & Mokhtar, 2016). Kanak-kanak ini juga menyuarakan isu berkaitan kesukaran untuk mereka melibatkan diri dengan aktiviti sekolah kerana kekangan akta dan keselamatan yang memerlukan mereka ini dilindungi. Hasil kajian ini mendapati bahawa kanak-kanak amat berharap agar mereka beroleh sokongan psikososial yang lebih menyeluruh terutamanya dalam bentuk emosi dari semua pihak yang berkaitan dalam konteks perlindungan dan penjagaan di RKK (Abd Manaf & Mokhtar, 2016).

Justeru, penyelidikan dari perspektif kanak-kanak (Abd. Rahman et al., 2013; Chan, 2013) akan menjadi sumber rujukan dalam merancang program intervensi yang selaras dengan keupayaan dan potensi kanak-kanak. Selain itu, ianya juga bertujuan untuk memenuhi tuntutan sosial kanak-kanak apabila memasuki alam remaja kelak seperti yang dicadangkan oleh Almas et al. (2015). Penyesuaian psikososial merupakan konsep penting dalam kehidupan tetapi tidak ditakrifkan dengan tepat dalam pelbagai disiplin bidang kehidupan. Pemahaman yang teliti berkaitan konsep penyesuaian psikososial akan membantu aplikasinya merentasi pelbagai bidang dan menggalakkan lebih banyak kajian akan datang (Londono & McMillan, 2015). Justeru, kekurangan data primer yang menyentuh aspek penyesuaian psikososial dan data naratif dari perspektif kanak-kanak yang menghuni rumah perlindungan di Malaysia memberi petanda kepada perlunya lebih perhatian dan kajian. Oleh itu, kajian ini dilaksanakan untuk mengisi kelompangan yang wujud pada kajian-kajian sebelum ini dengan meneroka aspek penyesuaian psikososial penghuni rumah perlindungan dan penjagaan.

1.3 Persoalan Kajian

Kajian penerokaan dalam konteks persekitaran sekolah ini dilaksanakan berdasarkan keperluan untuk menjawab persoalan-persoalan kajian berikut:

- i. Apakah penghuni RKK mempunyai kemampuan untuk melakukan penyesuaian psikososial ketika berada dalam persekitaran sekolah?
- ii. Bagaimanakah pengalaman kehidupan penghuni RKK mempengaruhi penyesuaian psikososial penghuni RKK di sekolah?

- iii. Bagaimanakah guru memainkan peranan dalam membantu meningkatkan penyesuaian psikososial penghuni RKK dalam persekitaran sekolah?

1.4 Objektif Kajian

Kajian penerokaan yang dilaksanakan adalah berpandukan kepada objektif-objektif kajian yang berikut dalam usaha untuk memahami dengan lebih mendalam berkaitan penyesuaian psikososial kanak-kanak:

- i. Mengenal pasti kemampuan kanak-kanak penghuni RKK melakukan penyesuaian psikososial ketika berada dalam persekitaran sekolah.
- ii. Meneroka pengalaman kehidupan yang mempengaruhi penyesuaian psikososial penghuni RKK ketika berada di sekolah.
- iii. Mengenal pasti peranan guru dalam membantu meningkatkan penyesuaian psikososial penghuni RKK.

1.5 Definisi Konsep dan Operasi

1.5.1 Rumah Kanak-Kanak (RKK)

RKK merupakan sebuah institusi penjagaan yang ditubuhkan oleh kerajaan Malaysia dalam usaha untuk mengendalikan kes-kes berkaitan penderaan kanak yang memerlukan perlindungan khas (Abd. Manaf & Mokhtar, 2013). Menurut Jabatan Kebajikan Masyarakat (2018a), RKK adalah institusi tempat selamat bagi pemeliharaan dan perlindungan kanak-kanak yang ditubuhkan atau ditetapkan di bawah seksyen 53A Akta Kanak-Kanak 2001 (Pindaan) 2016 (2016). Objektif penubuhan RKK pula adalah untuk memberi jagaan gantian kepada kanak-kanak di

samping menggalakkan pertumbuhan dan perkembangan fizikal, emosi serta mental yang sihat dalam suasana kekeluargaan yang harmoni (Jabatan Kebajikan Masyarakat, 2018b).

Seperti yang dihuraikan oleh Kementerian Pembangunan Wanita Keluarga dan Masyarakat (2014), RKK merupakan pusat jagaan atau perlindungan yang ditubuhkan bertujuan untuk menyediakan perkhidmatan dan penjagaan kanak-kanak bagi menjamin keselamatan dan pertumbuhan semula jadi dari segi pembangunan fizikal, mental, emosi dan akhlak kanak-kanak. Kemasukan ke RKK ini adalah mengikut perintah mahkamah di bawah perenggan 30(1)(d) Akta Kanak-Kanak 2001 (Kementerian Pembangunan Wanita Keluarga dan Masyarakat, 2014). Di dalam kajian ini, kanak-kanak yang ditempatkan di RKK ialah anak yatim, kanak-kanak terbiar atau dibuang, mangsa dera, kanak-kanak yang ibu bapa berada dalam penjara dan kanak-kanak yang memerlukan penjagaan kerana miskin (Nalasamy et al., 2011). Dalam kajian ini, RKK merujuk kepada RKK Arau, Perlis.

1.5.2 Kanak-Kanak

Konvensyen Hak Kanak-Kanak Sedunia yang ditandatangani pada 20 November 1989 telah mendefinisikan kanak-kanak sebagai individu yang berusia di bawah 18 tahun atau bergantung kepada perundangan negara-negara tertentu yang menetapkan had umur kanak-kanak (Kaliaperumal, 2005; Unicef, 2012). Oleh itu, di dalam kajian ini kanak-kanak merujuk kepada perundangan yang telah ditetapkan oleh kerajaan Malaysia iaitu mereka yang berusia di bawah umur 18 tahun seperti yang termaktub dalam Akta Kanak-Kanak 2001 (Pindaan) 2016 (2016).

1.5.3 Penyesuaian Psikososial

Psikososial adalah pendekatan yang melihat seseorang individu dalam konteks gabungan antara pengaruh faktor psikologi dan persekitaran sosial kehidupan. Menurut Erikson (1968), keseimbangan proses perkembangan psikososial adalah apabila individu berjaya menangani tugas perkembangan pada setiap peringkat kehidupannya, tidak bersikap defensif tetapi sebaliknya berkembang seiring dengan rangsangan-rangsangan yang diterima di sekelilingnya. Individu yang mempunyai penyesuaian psikososial yang baik juga akan mampu menterjemah setiap pengalaman yang dialami melalui penerimaan diri, percaya pada keupayaan diri sendiri dan mengurus emosi sama ada yang positif atau negatif dengan baik (Agustriyana & Suwanto, 2017). Pengkaji-pengkaji kontemporari pula mentakrifkan penyesuaian psikososial sebagai kesejahteraan dalam pelbagai aspek kehidupan seperti individu berfungsi dan beradaptasi dengan persekitaran, mampu memberi sumbangan kepada komuniti, kepuasan hidup peribadi serta keluarga, dan memiliki kemahiran sosial yang positif (Dozier, 2014; Henrichon, 2016; Munson & McMillen, 2009).

Kategori sifat-sifat (*attributes*) penyesuaian psikososial adalah perubahan, proses, interaksi dan pengaruh (Londono & McMillan, 2015). Dalam penyesuaian psikososial, keadaan kehidupan terkini disebabkan oleh antiseden (*antecedents*) iaitu kejadian masa lalu yang menghasilkan kesan sama ada baik atau buruk. Proses terakhir penyesuaian psikososial berlaku apabila pengalaman subjektif seseorang individu dengan pengalaman luaran atau persekitarannya menjadi selari atau kongruen (Londono & McMillan, 2015). Kesimpulannya, penyesuaian psikososial ditakrifkan sebagai proses menyesuaikan diri berdasarkan perubahan keadaan kehidupan ke arah peningkatan kesejahteraan kehidupan dan ketahanan diri dalam

jangka masa panjang. Justeru, di dalam kajian ini penyesuaian psikososial ialah proses penyesuaian terhadap perubahan, proses, interaksi dan pengaruh yang dialami dan menghasilkan kesan sama ada secara positif atau negatif.

1.5.4 Sekolah

Sekolah merupakan sistem sokongan sosial pertama dan paling berpengaruh dalam kehidupan seseorang individu terutamanya kanak-kanak (Haapasalo, Välimaa, & Kannas, 2010; Kia-Keating & Ellis, 2007; Smith, 2015). Untuk kajian ini, sekolah merujuk kepada kemudahan fasiliti, disiplin, peraturan, hubungan dengan rakan sebaya, hubungan dengan guru, penglibatan dan penyertaan dalam pelbagai aktiviti, pencapaian akademik dan perkongsian nilai serta kepercayaan (Haapasalo et al., 2010; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008; Yang, Badri, Al Rashedi, Almazroui, Qalyoubi, & Nai, 2016). Sekolah yang dipilih pula adalah sekolah yang menempatkan penghuni RKK seperti yang dicadangkan oleh pihak RKK dan Jabatan Pendidikan Negeri Perlis.

1.6 Signifikan Kajian

Kajian ini dijalankan untuk mengupas dan meneroka sebab musabab mengapa berlakunya masalah penyesuaian psikososial dalam kalangan penghuni RKK apabila berada di luar lingkungan institusi yang mereka huni. Kanak-kanak yang berada di institusi perlindungan dan penjagaan didapati berpotensi besar mengalami masalah tingkah laku, kecelaruan psikiatrik serta kecenderungan psikososial yang rendah, selain peluang yang terbatas dalam mengakses sokongan serta perkhidmatan. Keadaan ini perlu diberi perhatian serius sebelum sesuatu intervensi dan perkhidmatan dirancang kepada populasi khusus ini. Justeru, dapatan kajian ini

diharapkan dapat menyumbang kepada pengayaan ilmu sedia ada yang berkaitan kepada disiplin sains sosial iaitu berkenaan kepelbagaian indikator dalam meneroka dan memahami keperluan psikososial kanak-kanak penghuni institusi agar mereka mampu tampil lebih berdaya saing dalam mendepani cabaran kehidupan.

Golongan profesional yang terlibat secara langsung dengan pendidikan perlu sentiasa bersedia dengan sebarang perubahan dan perkembangan dalam bidang pendidikan berkaitan kurikulum, dasar-dasar, instrumen pengukuran dan populasi murid dalam sesebuah kelas. Bantuan dan sokongan berterusan dari pelbagai pihak perlu untuk memastikan kejayaan dalam bidang pendidikan kanak-kanak institusi perlindungan dan penjagaan sehingga menamatkan persekolahan ke peringkat yang lebih tinggi. Justeru, dapatan kajian ini bukan sahaja memberi maklumat berkaitan penyesuaian psikososial tetapi juga menjelaskan peranan pihak pendidik seperti guru dan pihak pentadbiran sekolah untuk membina strategi, program dan perkhidmatan berdasarkan isu paling kritikal yang dihadapi kanak-kanak ini dalam bidang akademik. Kajian ini boleh memberikan sumbangan dengan menambah rujukan kepada disiplin ilmu dunia pengajaran dan pembelajaran ke arah peningkatan prestasi pencapaian akademik yang selaras dengan keupayaan dan minat murid khususnya dalam perancangan pendidikan kerjaya.

Dapatan kajian ini dijangka bermanfaat kepada banyak pihak seperti kanak-kanak, guru, penjaga RKK dan pihak bertanggung jawab seperti Jabatan Kebajikan Masyarakat, Jabatan Pendidikan Negeri dan Kementerian Kesihatan Malaysia. Kolaborasi antara pihak pengurusan institusi kebajikan dan pihak sekolah amat penting untuk memastikan kelangsungan pendidikan kanak-kanak supaya tidak

berlaku keciciran seperti yang termaktub dalam Bahagian IV, Peraturan-Peraturan Kanak-Kanak (Tempat Perlindungan) (Attorney General's Chambers of Malaysia, 2017) dan Akta Kanak-Kanak 2001 (Pindaan) 2016 (2016). Selain itu, penempatan mereka di institusi kebajikan ini bukan sekadar untuk memberikan perlindungan dan penjagaan tetapi juga adalah untuk mengurangkan kemudaratkan hidup melalui peningkatan taraf pendidikan yang sewajarnya.

Dapatan kajian ini akan dapat membantu pihak RKK dan pihak sekolah menangani isu penyesuaian psikososial kanak-kanak yang menghuni institusi perlindungan dan penjagaan. Dengan mengenal pasti kemampuan kanak-kanak melakukan penyesuaian psikososial, akan menjadi satu penanda aras untuk merancang dan menyediakan aktiviti yang bersesuaian dengan keperluan kanak-kanak tersebut. Melalui kajian ini, pihak RKK boleh menilai semula keberkesanan program perlindungan dan penjagaan sedia ada agar lebih seiring dengan perubahan zaman. Perkara ini amat penting supaya pengalaman hidup semasa di RKK akan lebih bermakna dan mampu menyediakan penghuni yang berdaya saing dalam menghadapi cabaran kehidupan. Seterusnya, dapatan kajian ini juga memberi impak kepada peranan pihak sekolah dan guru. Pihak sekolah dan guru boleh menilai semula pendekatan yang digunakan untuk menangani kanak-kanak ini semasa sesi pengajaran dan pembelajaran berlaku. Selain itu, adalah diharapkan kanak-kanak penghuni institusi mengikuti khidmat bimbingan dan kaunseling terlebih dahulu untuk memantapkan penyesuaian psikososial mereka. Ini amat penting agar mereka lebih bersedia untuk berada bersama-sama rakan sebaya di dalam kelas.

Keseluruhannya, melalui kajian yang dijalankan ini penghuni RKK akan mendapat kesaksamaan hak seperti kanak-kanak lain dalam pelbagai bidang terutamanya pendidikan melalui penglibatan dalam pelbagai aktiviti, kemudahan pembelajaran dan pengajaran. Penghuni RKK akan bebas bergerak sebagai ahli masyarakat dan mampu memilih bidang kerjaya yang diminati pada masa akan datang. Penerimaan positif pihak masyarakat amat perlu kerana proses penyesuaian psikososial akan berjalan dengan baik. Jika berlaku penolakan dan tanggapan negatif dari masyarakat, maka kanak-kanak ini akan merasa terpinggir akibat tekanan dan penghargaan sendiri yang rendah.

1.7 Skop Kajian

Kajian ini bertujuan untuk meneroka penyesuaian psikososial sekumpulan penghuni RKK Arau, Perlis dalam persekitaran sekolah. Kajian ini hanya melibatkan sekumpulan kanak-kanak perempuan berusia dalam lingkungan 13 hingga 17 tahun kerana RKK Arau, Perlis menempatkan kanak-kanak perempuan sahaja. Selain itu, kanak-kanak yang terlibat terdiri dari mereka yang bersekolah dan pemilihan peserta kajian adalah berdasarkan cadangan oleh pihak sekolah atau guru. Manakala, sekolah yang terlibat adalah sekolah-sekolah yang menempatkan penghuni RKK seperti yang dicadangkan oleh pihak RKK serta berdasarkan rekod oleh Jabatan Pendidikan Negeri Perlis. Kajian ini juga melibatkan guru-guru yang mengajar kanak-kanak ini secara langsung di dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran sama ada di dalam atau luar bilik darjah, kaunselor sekolah dan penolong kanan.

Dapatan kajian ini tidak boleh dibandingkan atau digeneralisasikan dengan populasi yang lain kerana terdapat perbezaan persekitaran dari segi umur, latar belakang dan sebab kemasukan ke RKK. Tambahan lagi, kualiti perkhidmatan yang disediakan oleh pihak RKK dan persekitaran sekolah juga perlu turut diambil kira. Kajian ini merupakan kajian penerokaan bersifat kualitatif dan pengumpulan data adalah melalui teknik temu bual secara individu, perbincangan kumpulan berfokus atau *focus group discussion* (FGD) dan pemerhatian semasa temu bual dijalankan. Data demografi, faktor penempatan di RKK, pengalaman hidup di RKK, hubungan dengan guru, rakan sebaya dan aktiviti di sekolah akan turut diteroka untuk memahami dengan lebih mendalam tentang penyesuaian psikososial.

1.8 Penutup

Bab ini telah menghuraikan secara ringkas tentang tujuan kajian yang telah dijalankan. Seterusnya di dalam bab dua, pengkaji membincangkan sorotan kajian-kajian lalu yang berkaitan dengan kajian yang telah dijalankan dan juga kerangka teoritikal yang digunakan. Manakala di dalam bab tiga penulisan tesis ini pula, pengkaji akan menghuraikan secara terperinci perkara berkaitan metodologi kajian. Untuk bab empat pula pengkaji melaporkan tentang dapatan kajian. Rumusan kajian, perbincangan dan cadangan berkaitan kajian yang telah dilakukan pula dibincangkan di dalam bab lima.

BAB DUA

ULASAN KARYA

2.1 Pendahuluan

Ulasan karya ini bertujuan untuk menyediakan pemahaman serta hala tuju kajian untuk mencapai objektif kajian dan menjawab persoalan kajian. Bab ini akan membincangkan sorotan kajian lalu tentang cabaran penyesuaian psikososial di sekolah meliputi faktor diri, pencapaian akademik, tingkah laku dan emosi, hubungan dengan rakan sebaya dan hubungan dengan guru. Menerusi bab ini juga, pengkaji akan membincangkan sorotan kajian berkaitan kualiti institusi perlindungan dan penjagaan yang memberi kesan kepada penyesuaian psikososial penghuni. Perbincangan seterusnya adalah berkaitan kerangka teoritikal yang menyentuh tentang teori perkembangan psikososial Erikson.

2.2 Isu-Isu Cabaran Penyesuaian Psikososial di Sekolah

Sekolah merupakan persekitaran pertama dalam proses sosialisasi kepada seseorang kanak-kanak. Proses pembelajaran dan pembentukan diri akan berlaku melalui pengalaman yang diperoleh dalam persekitaran kehidupan dengan rakan sebaya seusia mereka ketika di sekolah. Oleh itu, tidak dapat dinafikan betapa persekitaran sekolah sangat signifikan kepada kehidupan seseorang individu di mana mereka meluangkan sehingga tujuh atau lapan jam sehari selama lebih kurang sepuluh bulan dalam setahun (Badr, 2017). Ketika berada di persekitaran sekolah, kanak-kanak akan terdedah kepada pelbagai perspektif dan pengalaman yang mendorong kepada perkembangan secara sihat atau sebaliknya akan memudaratkan mereka (Badr, 2017). Sehubungan itu, pengalaman-pengalaman baru ini menjadi landasan kepada perkembangan keperibadian kanak-kanak pada masa hadapan.

Secara umumnya, kemahiran sosial dan tingkah laku yang terbentuk semasa usia awal kanak-kanak menjadi teras kepada keupayaan kanak-kanak itu bertoleransi dalam memenuhi kehendak sosial serta mampu menangani sebarang perubahan yang berlaku dalam proses transisi kehidupan (Fothergill et al., 2008; Steenbakkens, Ellingsen, Steen, & Grietens, 2018). Perkembangan psikososial kanak-kanak merangkumi kapasiti untuk mengamati, analisis, belajar dan mendalami emosi (Busman, 2010). Selain itu, penyesuaian psikososial seseorang individu juga bergantung kepada susunan atau aturan tiga domain utama iaitu kapasiti individu, sosial ekologi, budaya dan nilai (Bücklein, 2007; National Working Group, 2011). Oleh itu, tumpuan dan penekanan harus diberikan dalam aspek-aspek yang mempengaruhi kehidupan kanak-kanak secara menyeluruh.

Penyesuaian psikososial bergantung kepada pelbagai aspek kehidupan kanak-kanak seperti kebebasan untuk bermain, kualiti penjagaan, kawalan sendiri, autonomi diri, proses pengajaran dan pembelajaran serta penyesuaian diri di dalam persekitaran kehidupan (Fox, Almas, Degnan, Nelson, & Zeanah, 2011; Steene et al., 2016). Justeru, proses interaksi sosial yang berlaku ketika berada di persekitaran sekolah akan menggalakkan perkembangan sosialisasi yang konstrutif (El-Sakka et al., 2018) dan merupakan faktor pendorong untuk kanak-kanak melakukan penyesuaian psikososial dalam pelbagai aspek seperti akademik, emosi dan tingkah laku (Kassabri & Schwartz, 2013; Windsor, Benigno, Wing, Carroll, Koga, Nelson, & Fox, 2014).

Namun begitu, sorotan kajian-kajian lalu menunjukkan bahawa penghuni institusi mengalami kesulitan berintegrasi dengan aktiviti pengajaran dan pembelajaran seperti tugas yang formal dan berstruktur (Martín & Bustillo, 2015). Penghuni institusi

penjagaan dikatakan lebih cenderung menyukai tugas tidak formal dan lebih santai. Justeru, situasi ini menyebabkan penghuni institusi kerap kali dilabel kurang berdisiplin, tidak berorientasikan tugas, kurang menumpukan perhatian serta bermasalah tingkah laku (García et al., 2017; Manso, García-Baamonde, Alonso, & Barona, 2011; Martín & Bustillo, 2015; Yeow, Roger, & Sharmaine, 2011). Tambahan lagi, penghuni pusat jagaan juga kadang kala memiliki persepsi dan andaian yang negatif terhadap guru dan selesa mengamalkan pembelajaran sendiri seiring dengan peningkatan usia (Yeow et al., 2011). Kesimpulannya, berdasarkan sorotan kajian-kajian lalu menunjukkan terdapat beberapa isu yang menjadi cabaran kepada penyesuaian psikososial di sekolah iaitu faktor diri sendiri, pencapaian akademik, tingkah laku dan emosi, hubungan dengan rakan sebaya dan hubungan dengan guru.

2.2.1 Faktor Diri

Sorotan kajian-kajian lalu mendapati bahawa faktor diri sendiri merupakan punca utama penghuni institusi terjebak dengan isu sosial berbanding dengan faktor rakan sebaya dan persekitaran sekolah (Andrade, Browne, & Tannock, 2014; Sharif & Roslan, 2011). Pembentukan keperibadian yang tidak sihat ini akan menjejaskan perilaku sosial yang positif terutamanya apabila mereka melibatkan diri dengan aktiviti di dalam komuniti (Alavi, Amin, Subhi, Mohamad, & Sarnon, 2012; Singh & Jha, 2016; Wilson & Widom, 2010). Selain itu, perasaan tidak selamat dalam membina hubungan sesama rakan sebaya berlaku kesan dari harga diri yang rendah (Alink, Cicchetti, Kim, & Rogosch, 2012; Mansor & Abu Samah, 2011; Singh & Jha, 2016).

Syazrah et al. (2017) telah menjalankan kajian melibatkan 10 orang kanak-kanak yang menghuni rumah perlindungan di bawah kelolaan badan bukan kerajaan. Kajian berbentuk kualitatif dengan pengumpulan data melalui temu bual ini bertujuan untuk melihat kecenderungan penghuni berkongsi masalah serta perhubungan antara penjaga dan penghuni. Hasil kajian mendapati kanak-kanak yang ditempatkan di pusat perlindungan dan penjagaan berisiko tinggi menderita tekanan perasan akibat efikasi sendiri yang rendah, lemah konsep sendiri, tiada keupayaan mengurus tekanan, kurang upaya memproses emosi dan kurang kemahiran penyelesaian masalah (Syazrah et al., 2017).

Singh dan Jha (2016) juga telah menjalankan kajian kualitatif kepada 31 orang kanak-kanak yang menghuni rumah perlindungan. Tujuan kajian ini adalah untuk memahami fenomena masalah-masalah yang dihadapi oleh kanak-kanak ini ketika menghadapi realiti dunia sebenar apabila bersama dengan masyarakat. Dapatan kajian mendapati kanak-kanak ini tiada peluang memilih mencorak kehidupan sendiri dalam membentuk diri kerana tertakluk kepada peraturan dan perancangan sedia ada institusi (Singh & Jha, 2016). Justeru mereka didapati mengalami kegagalan mengadaptasi diri dalam pelbagai aspek situasi sosial (Manso et al., 2011; Martín & Bustillo, 2015; Singh & Jha, 2016).

Sorotan seterusnya adalah kajian oleh Garcia et al. (2017) yang melibatkan 1216 kanak-kanak berusia 6 hingga 18 tahun yang menghuni institusi perlindungan dan penjagaan. Tujuan kajian ini adalah untuk memahami kecelaruan yang dihadapi kanak-kanak dan meneroka perkaitan antara perkhidmatan kesihatan mental yang diterima dengan faktor-faktor berkaitan diri kanak-kanak, keluarga dan proses

perlindungan dan penjagaan instiusi. Dapatan kajian menunjukkan bahawa empat dari 10 kes kesihatan mental tidak mendapat rawatan yang sepatutnya. Ini menyebabkan mereka didapati lemah dalam tingkah laku prososial dan cenderung bertingkah laku agresif, disruptif dan menarik diri (García et al., 2017).

Keseluruhannya, pelbagai isu yang melingkari kehidupan penghuni institusi merupakan cabaran besar kepada pembentukan personaliti serta keperibadian penghuni. Isu pembentukan personaliti dan keperibadian ini telah menyukarkan mereka berinteraksi dan membentuk hubungan interpersonal (Dozier, 2014). Konstruk regulasi sendiri yang rapuh menjadi punca utama penghuni institusi tidak dapat mengawal atur kemahiran sosial (Almas et al., 2015) dalam pelbagai konteks persekitaran sosial termasuklah ketika bersama dengan rakan sebaya di sekolah (Kosher et al., 2018; Pears et al., 2010). Konsep sendiri yang rendah juga merupakan satu cabaran kepada kebanyakan kanak-kanak penghuni institusi kerana mereka membina satu persepsi sendiri dan imej sendiri yang negatif hasil dari tanggapan yang dilemparkan oleh orang di sekeliling (Schwartz, 2017). Isu ini membawa kepada kecenderungan untuk menarik diri di dalam sesuatu perhubungan sosial.

2.2.2 Pencapaian Akademik

Kegagalan mencapai kejayaan di bidang akademik akan meninggalkan kesan serius dalam kehidupan seseorang kanak-kanak termasuklah penghuni insituti perlindungan dan penjagaan (Chear et al., 2021; Steene et al., 2016) yang akhirnya menyebabkan mereka sukar menyesuaikan diri dengan persekitaran sekolah (Chambers & Palmer, 2011; García et al., 2017). Justeru, pengkaji terdahulu turut mencadangkan persekitaran kehidupan yang memberangsangkan merupakan faktor utama untuk

meningkatkan keupayaan intelek kanak-kanak ini terutamanya semasa peringkat pendidikan awal kanak-kanak (Fox et al., 2011; Yubero et al., 2019).

Merujuk kepada sorotan kajian oleh Steene et al. (2016) yang melihat gambaran keseluruhan berkaitan kriteria-kriteria permasalahan remaja perempuan dan implikasinya kepada penyediaan perkhidmatan penjagaan. Dapatan kajian ini telah mencadangkan agar pihak institusi memberi fokus kepada penyediaan perkhidmatan yang berterusan dan juga integrasi sosial dengan masyarakat luar (Steene et al., 2016). Ini penting supaya perkhidmatan yang disediakan oleh pihak institusi mempunyai kesinambungannya dengan aktiviti di luar institusi. Justeru, penghuni dapat mengaitkan pengetahuan dan pengalaman di institusi dengan persekitaran sekolah (Steene et al., 2016). Perkara seperti ini akan membantu kanak-kanak penghuni institusi menyesuaikan diri dan beradaptasi dengan baik yang seterusnya meningkatkan penguasaan akademik mereka.

Sebagai contoh, kajian oleh Chear et al. (2021) yang bertujuan untuk meninjau pelaksanaan program sokongan akademik di 35 buah rumah kebajikan kanak-kanak (persendirian/berkediaman) serta menilai keupayaan institusi untuk merancang program sedemikian. Pengkaji telah melawat untuk meninjau, mengedat borang soal selidik dan menemu bual. Dapatan kajian ini mendapati bahawa sokongan kuat dari pihak institusi perlindungan dan pihak sekolah sangat memberi kesan positif terhadap pencapaian akademik penghuni (Chear et al., 2021). Persekitaran yang kondusif seperti penyediaan fasiliti yang baik, program-program bimbingan dan motivasi akan mempengaruhi perspektif penghuni dalam bidang pendidikan (Chear et al., 2021). Selain itu, pengkaji turut menekankan kerjasama yang baik antara pihak institusi dan

pihak sekolah dalam menyediakan program sokongan akademik yang lebih mantap untuk kanak-kanak ini.

Kajian di peringkat global menunjukkan bahawa kanak-kanak institusi perlindungan dan penjagaan yang belajar di peringkat rendah dan menengah berisiko dua kali ganda mengulang gred yang sama (Burley & Halpern, 2001; Henrichon, 2016) kerana tahap pencapaian mereka secara signifikan lebih rendah berbanding dengan rakan sebaya yang tidak menghuni institusi (Allen & Vacca, 2010; Brady, Gilligan, & Fhlannchadha, 2019; Brownell, Roos, Macwilliam, Leclair, Ekuma, & Fransoo, 2010; Gradaílle, Montserrat, & Ballester, 2018). Penghuni institusi juga merupakan kumpulan populasi yang paling rendah kadar akses ke pendidikan tinggi (Garcia-Molsosa et al., 2021). Selain itu, kelemahan penguasaan dalam membaca dan matematik (Allen & Vacca, 2010) menyebabkan sehingga 40 peratus kanak-kanak institusi kebajikan jauh ketinggalan berbanding rakan sebaya yang lain (Henrichon, 2016). Tahap pencapaian yang diambil kira ialah berdasarkan pengukuran dan penilaian yang dilakukan oleh pihak sekolah (Allen & Vacca, 2010; Windsor et al., 2014; Wulczyn et al., 2009).

Sebagaimana yang dilaporkan oleh Brady et al. (2019), di dalam sorotan kajian data sekunder menyatakan bahawa penghuni institusi secara tipikalnya menunjukkan pencapaian akademik dan kadar kejayaan melanjutkan pelajaran ke peringkat pengajian tinggi sangat rendah jika dibandingkan dengan populasi rakan sebaya yang tidak menghuni institusi (Brady et al., 2019). Kajian-kajian berkaitan pencapaian akademik dan pengalaman dalam bidang pendidikan juga sangat terhad dan mendesak. Justeru, pengkaji telah mencadangkan agar lebih banyak kajian serta data

yang memfokuskan pencapaian dan kemajuan penghuni institusi dalam bidang pendidikan dikumpul (Brady et al., 2019). Perkara ini akan membantu pihak-pihak berkenaan membuat perancang yang dapat membantu penghuni memahami laluan dan peluang mereka melanjutkan pendidikan dengan lebih jelas.

Kebanyakan pelajar yang menghuni institusi kebajikan ini juga tidak mendapat keadilan dan kesamaan peluang dalam pendidikan (Brady & Gilligan, 2018; Emerson & Lovitt, 2003; Mannay et al., 2019). Tambahan lagi tiada galakan atau dorongan secara formal untuk mereka melanjutkan pelajaran ke tahap yang lebih tinggi (Brownell et al., 2010; García et al., 2017; Melkman et al., 2016). Boleh dikatakan pihak sekolah dan institusi kebajikan sendiri sering terlepas pandang berkaitan tahap pendidikan kanak-kanak ini (Zetlin, Weinberg, & Shea, 2006; Melkman et al., 2016). Sehubungan itu, pihak sekolah dan institusi seharusnya memahami cabaran yang dihadapi dengan melakukan transformasi terhadap persekitaran sekolah dan institusi supaya lebih penyayang dan berfokuskan kejayaan akademik kanak-kanak ini (Gustavsson & Maceachron, 2012; Steene et al., 2016; Zetlin et al., 2006). Kesimpulannya, wujud berbagai faktor yang mengekang perkembangan potensi seseorang kanak-kanak mencapai kejayaan dalam pendidikan (Brownell et al., 2010; Yubero et al., 2019) dan perlu diambil perhatian oleh semua pihak yang berkaitan.

2.2.3 Tingkah Laku dan Emosi

Penghuni institusi didapati mengalami gangguan emosi seperti kedukaan dan kesukaran ketika berada di sekolah berpunca dari ciri-ciri peribadi yang terbentuk kesan dari respon mereka terhadap persekitaran (Garcia-Molsosa et al., 2021). Merujuk kepada laporan oleh Lou, Taylor dan Folco (2018) yang telah menjalankan

ulasan ke atas 15 buah karya untuk melihat ketahanan kanak-kanak yang menghuni institusi. Lou et al. (2018) menyatakan kanak-kanak penghuni institusi perlindungan merupakan golongan yang paling mudah terjejas kesihatan mental dan bermasalah berbanding dengan rakan sebaya dari populasi umum. Justeru, pengkaji telah mencadangkan agar pihak berkaitan dengan institusi perlindungan dan penjagaan mengadakan aktiviti yang lebih menggalakkan perhubungan interpersonal, fokus kepada perkembangan kehidupan masa hadapan serta motivasi (Lou et al., 2018). Hal ini perlu diberi perhatian supaya penghuni institusi dapat membina ketahanan diri dalam menghadapi perubahan persekitaran.

Perubahan dramatik dalam proses penjagaan iaitu pertukaran penjaga dari ibu bapa kandung kepada penjagaan pihak institusi akan mengganggu proses penyesuaian diri terutamanya dari aspek tingkah laku dalaman dan luaran serta emosi (Litrownik, Newton, Mitchell, & Richardson, 2003; Steene et al., 2016; Wilson & Widom, 2010). Tingkah laku dalaman mempunyai kaitan dengan bebanan emosi termasuklah kesunyian dan kemurungan (Jozefiak, Kaye, Rimehaug, Wormdal, Brubakk, & Wichstrøm, 2016; Perle, Levine, Odland, Ketterer, Cannon, & Marker, 2013). Ia juga bertindak sebagai faktor penyebab kanak-kanak bermasalah tingkah laku luaran apabila mereka tidak dapat menyesuaikan diri dengan persekitaran (Chen, Wang, & Wang, 2009; Zhang, Fukui, & Mori, 2016). Selain itu, masalah tingkah laku juga berpunca dari kurangnya perhatian dan kegagalan dalam akademik (Schwartz, Benbenishty, & Roziner, 2017; Young, Chesney, Sperlinger, Misch, & Collins, 2009).

Sebagai contoh, Rohanachandra, Vipulanandan dan Nanayakkara (2022) telah menjalankan kajian kuantitatif menggunakan soal selidik *Strength and Difficulties*

Questionnaire (SDQ) ke atas 103 orang kanak-kanak berusia 5 hingga 17 tahun yang menghuni institusi lebih dari tiga bulan. Kajian ini bertujuan untuk melihat keadaan emosi dan kesihatan mental penghuni institusi. Hasil kajian menunjukkan peserta kajian mempunyai kadar masalah psikologi yang tinggi merangkumi aspek emosi dan tingkah laku bermasalah (Rohanachandra et al., 2022). Faktor-faktor penyebab yang dikenal pasti adalah berkaitan dengan keadaan persekitaran kehidupan institusi dan proses yang dilalui telah menyebabkan kanak-kanak ini terjerumus ke dalam bebanan psikologi. Tambahan lagi, hasil kajian juga mendapati kesan daripada masalah psikologi lebih banyak dizahirkan melalui tingkah laku luaran berbanding dalaman (Rohanachandra et al., 2022).

Penyesuaian diri ketika berada di persekitaran sekolah merupakan satu cabaran besar dalam kalangan kanak-kanak penghuni institusi kerana ianya menjurus kepada peningkatan tingkah laku disruptif dan semakin kritikal semasa proses transisi dari alam kanak-kanak ke remaja (Wallinius, Delfin, Billstedt, Nilsson, & Anckarsäter, 2016). Beberapa tingkah laku disruptif memerlukan perhatian serius ketika di sekolah adalah seperti agresif (Higgins et al., 2015), buli, ponteng kelas (Wallinius et al., 2016), sering bangun dari tempat duduk dan mengganggu rakan lain, bercakap tidak ikut giliran serta sering menyampuk apabila guru bercakap (Pears, Fisher, & Bronz, 2007). Masalah tingkah laku ini akan mengekang konsentrasi dan peluang untuk menguasai kemahiran akademik yang baru (Pears et al., 2007; Wallinius et al., 2016). Isu-isu tingkah laku ini jika tidak ditangani sewajarnya akan membawa kepada keciciran, ketinggalan di dalam pelajaran dan menyebabkan mereka gagal meneruskan persekolahan (Wallinius et al., 2016).

2.2.4 Hubungan Rakan Sebaya

Seseorang individu dikatakan mempunyai perkembangan sosial yang berkualiti sekiranya mempunyai kemahiran serta keupayaan mengekalkan jaringan interaksi sosial dan menguasai kod sosial tingkah laku dalam sesuatu budaya. Perkembangan kemahiran sosial juga berlaku sekiranya wujud rasa kepunyaan dalam sesuatu perhubungan melalui perapatan yang terbentuk dengan orang-orang di sekeliling seperti guru, penjaga dan rakan sebaya (Busman, 2010; Groinig & Sting, 2019). Manakala kualiti perhubungan sosial pula merupakan salah satu indikator kepada penyesuaian psikososial seseorang kanak-kanak dalam persekitaran sosial (Andrade et al., 2014; Gorman, Schwartz, Nakamoto, & Mayeux, 2011; Rudasill, 2006). Justeru, hubungan baik dengan rakan sebaya amat perlu dalam memastikan penyesuaian psikososial di sekolah berjalan lancar (Betts & Stiller, 2014; Klima & Repetti, 2008), terutamanya semasa proses pengajaran dan pembelajaran secara berkumpulan atau kolaboratif (Mikami, Lerner, & Lun, 2010; Steene et al., 2016).

Kajian-kajian terdahulu mendapati penghuni institusi mengalami cabaran dalam membentuk hubungan dengan rakan sebaya sejak peringkat awal persekolahan sehinggalah mereka meningkat dewasa (Erol et al., 2010; Steene et al., 2016). Kanak-kanak yang berada di institusi perlindungan didapati kurang menunjukkan minat untuk menyertai aktiviti di dalam kelas dan padang permainan sekolah yang memerlukan mereka berhubung dengan rakan sebaya (Almas et al., 2015). Lantaran itu, hubungan rakan sebaya yang positif akan membantu penghuni menerokai keperluan dan memahami keupayaan sendiri. Justeru, keadaan ini meningkatkan penghargaan sendiri dan kepekaan terhadap tingkah laku prososial.

Sebagaimana kajian yang di laksanakan oleh Osei (2021), bertujuan untuk menguji perkaitan antara pengaruh positif rakan sebaya dengan tingkah laku prososial penghuni institusi kebajikan. Seramai 875 kanak-kanak lelaki dan perempuan yang berusia 10 hingga 17 tahun melalui kajian tinjauan pada tahun 2010 hingga 2011. Dapatan kajian menyatakan bahawa penghuni institusi kebajikan lebih berisiko menjadi delinkuen akibat pengaruh negatif rakan sebaya (Osei, 2021). Terdapat perkaitan signifikan bahawa pengaruh positif rakan sebaya akan menyemai tingkah laku prososial, memiliki nilai-nilai murni dan kanak-kanak akan cuba menghindari tingkah laku antisosial (Osei, 2021). Ini penting supaya penghuni institusi dapat berada dalam sistem sosial di luar lingkungan institusi kebajikan seperti berada di dalam persekitaran sekolah. Tingkah laku prososial akan memberikan perspektif yang baik kepada penghuni institusi dan mereka akan berasa selesa apabila memasuki sistem persekolahan.

Hubungan dengan rakan sebaya merupakan proses dua hala dan ia sangat mempengaruhi jika terdapat tindak balas saling tidak menyukai sesama rakan sebaya. Kajian lalu telah membuktikan bahawa sikap rakan sebaya yang negatif akan berjangkit dan menular kepada rakan-rakan di sekeliling (Dishion & Tipsord, 2011; El-Sakka et al., 2018). Rakan sebaya memberi kesan kepada penyesuaian psikososial dari segi sikap agresif (Pinchover & Schwartz, 2014), kemahiran sosial yang tidak berkesan, penarikan diri dan pengasingan sosial (Kosher et al., 2018), depresi dan kurang memberi kerjasama (Fuligni, Barber, Clements, & Eccles, 2001; Mikami et al., 2010).

Hal demikian juga dilaporkan oleh Groinig dan Sting (2019), yang telah mengumpulkan maklumat berkaitan biografi pendidikan berdasarkan pengalaman dan perspektif remaja yang menghuni institusi kebajikan. Kaedah kajian kualitatif yang mengumpul data naratif telah dipilih dalam kajian ini melalui temu bual separa struktur berfokuskan masalah. Sebanyak 23 temu bual dijalankan ke atas remaja yang telah menghuni institusi kebajikan dalam jangkamasa satu hingga 17 tahun. Dapatan kajian mendedahkan bahawa rakan sebaya bertindak sebagai sumber rujukan utama kepada sokongan sosial dan emosi penghuni institusi. Penghuni bergantung kepada rakan sebaya untuk mendapat pengiktirafan, sokongan dan membentuk rasa kepunyaan. Justeru keadaan ini menjadi faktor penyumbang utama yang mempengaruhi idea mereka berkaitan pendidikan (Groinig & Sting, 2019).

Terdapat kanak-kanak institusi yang tidak pandai membentuk hubungan akan menimbulkan masalah sehingga berlaku penolakan dari rakan sebaya dalam sesebuah kumpulan (García et al., 2017; Gorman et al., 2011; Mikami et al., 2010). Keadaan ini berlaku ketika kanak-kanak ini berada di institusi penjagaan dan perlindungan dan juga semasa berada di sekolah (Dishion & Tipsord, 2011; Schwartz, 2017). Antara faktor lain yang menyebabkan masalah hubungan dengan rakan sebaya adalah kanak-kanak institusi ini tiada kemahiran mengenal pasti kualiti positif yang ada dalam diri rakan sebaya mereka (Almas et al., 2015; Mouratidis & Sideridis, 2009). Kesimpulannya, faktor rakan sebaya merupakan antara aspek yang turut mempengaruhi proses penyesuaian psikososial di sekolah kerana proses ini memberi implikasi secara langsung kepada aktiviti pengajaran dan pembelajaran sama ada di luar dan dalam kelas.

Terdapat kajian lalu yang menyatakan kanak-kanak penghuni institusi mengalami kecelaruan emosi dan kurang upaya mengurus emosi berbanding rakan sebaya yang lain (Fantuzzo & Perlman, 2007; Pears et al., 2012; Steene et al., 2016). Kanak-kanak ini memenuhi keperluan emosi dengan berusaha untuk menjadi terkenal, berkuasa, suka mencari perhatian (Allen & Vacca, 2010) dan suka memberontak (Andrade et al., 2014). Mereka membina hubungan dengan rakan sebaya yang sama dari segi nilai, sikap dan tingkah laku semata-mata demi mencapai pengiktirafan sosial (Fantuzzo & Perlman, 2007; Groinig & Sting, 2019). Kebiasaannya, kanak-kanak ini mempunyai sekumpulan rakan sebaya yang mengagumi dan menyokong mereka yang akhirnya memberi kesan positif kepada persepsi sendiri dan penyesuaian emosi (Estévez, Murgui, & Musitu, 2008; Groinig & Sting, 2019). Kepentingan pengaruh rakan sebaya (Pinchover & Schwartz, 2014) ini sering berlaku dalam kehidupan kanak-kanak penghuni institusi berdasarkan kelaziman hidup bersama dengan sekumpulan rakan sebaya dan juga berterusan sewaktu mereka berada di sekolah (Wallinius et al., 2016).

2.2.5 Hubungan Dengan Guru

Pihak sekolah telah melaporkan bahawa kanak-kanak penghuni institusi menunjukkan hubungan yang kurang memuaskan dengan pihak guru atas sebab kualiti institusi penjagaan yang tidak memenuhi keperluan kanak-kanak (García et al., 2017; Pinchover & Schwartz, 2014). Didapati faktor jangka masa menghuni telah mewujudkan konflik dalam hubungan kanak-kanak dengan pihak penjaga (Conger & Rebeck, 2003; García et al., 2017; Steene et al., 2016). Justeru itu, apabila berada dalam persekitaran sekolah mereka sukar berkolaborasi dengan pihak guru dan

seterusnya mengganggu perkembangan sosioemosi kanak-kanak dan pencapaian akademik (Drew & Banerjee, 2019; Hamre & Pianta, 2005; Yubero et al., 2019).

Tambahan lagi, terdapat kajian yang menunjukkan bahawa guru-guru mengalami kesukaran merangka perkhidmatan pendidikan yang menepati keperluan penghuni institusi perlindungan (Brady et al., 2019). Ini berikutan dari para guru tidak dapat beradaptasi dengan cabaran-cabaran seperti isu motivasi belajar dan tingkah laku (Harder, Knorth, & Kalverboer, 2012; Houchins, Puckett-Patterson, Crosby, Shippen, & Jolivette, 2009; Steene et al., 2016). Guru juga kerap kali perlu menangani keadaan yang menyebabkan tekanan dari segi emosi (Busu & Teodorescu, 2016; Jennings & Greenberg, 2009). Justeru, kebijaksanaan seseorang guru amat perlu untuk menangani situasi (Jennings & Greenberg, 2009; Yubero et al., 2019) dengan mewujudkan pengurusan kelas yang efektif, hubungan sihat guru dengan pelajar dan sentiasa memberikan sokongan ke arah pembelajaran yang lebih aktif (Stronge, 2018).

Merujuk kepada kajian oleh Drew dan Banerjee (2019) yang telah menjalankan kajian selidik secara atas talian kepada 29 pihak berautoriti melibatkan tiga kumpulan sasaran iaitu kanak-kanak penghuni institusi kebajikan, kakitangan institusi dan pihak sekolah. Kajian bertujuan untuk melihat faktor-faktor seperti perapatan, perhubungan dan kesihatan mental yang menyokong pencapaian akademik kanak-kanak penghuni institusi. Fokus utama kajian adalah mengenal pasti kesan transisi dari sekolah rendah ke sekolah menengah ke atas kanak-kanak. Melalui analisis tematik yang dijalankan didapati bahawa peluang dalam pendidikan yang disediakan oleh pihak sekolah dan perhubungan baik guru dengan kanak-kanak merupakan sokongan paling penting

dalam meningkatkan kesejahteraan penghuni ketika berada di dalam persekitaran sekolah (Drew & Banerjee, 2019).

Justeru, persekitaran sekolah yang kondusif akan menggalakkan proses perkembangan penyesuaian psikososial yang menyeluruh (Adelman & Taylor, 2014; Fox et al., 2011; Schwartz, 2017) terutamanya pada peringkat pendidikan awal kanak-kanak (Fox et al., 2011). Pembudayaan persekitaran sekolah yang kondusif akan menimbulkan perasaan positif serta meningkatkan kecenderungan sosial dan pencapaian akademik (Buyse et al., 2009; Schwartz et al., 2017). Pihak sekolah sewajarnya memberi lebih perhatian kepada pembentukan dasar dan polisi yang mementingkan keperluan murid melalui penyediaan perkhidmatan kesihatan mental, kaunseling dan sosial (Adelman & Taylor, 2012, 2014; Melkman et al., 2016). Lantaran itu, pihak guru perlu mencorakkan iklim kelas yang harmonis dengan menyesuaikan kebolehan menyusun atur dan melakukan transformasi ilmu pengetahuan bersesuaian dengan pelbagai situasi agar dapat menarik perhatian murid penghuni institusi perlindungan dan penjagaan (Adelman & Taylor, 2014; Busu & Teodorescu, 2016; Day et al., 2015). Kesimpulannya, pihak guru merupakan tonggak utama dalam sistem pendidikan kerana guru merupakan individu paling hampir kepada kanak-kanak di dalam persekitaran sekolah (Yubero et al., 2019). Aktiviti pengajaran dan pembelajaran merupakan medium utama ke arah peningkatan motivasi, jati diri, tahap intelektual dan pembangunan sahsiah kanak-kanak penghuni institusi (Davis, 2006; El-Sakka et al., 2018).

Garcia-Molsosa et al. (2021) telah menjalankan kajian ke atas tiga orang kanak-kanak yang menghuni institusi perlindungan dan penjagaan. Kajian kualitatif iaitu kaedah

kajian pelbagai kes (*multiple-case study*) dipilih berujuan untuk memahami dengan lebih mendalam bahawa selain dari pencapaian prestasi pembelajaran yang baik, pengalaman subjektif dalam konteks persekitaran sekolah juga perlu diberi perhatian serius. Pengumpulan data melalui temu bual individu separa struktur dan dianalisis dari perspektif kanak-kanak serta pendidik khususnya guru. Dapatan kajian mencadangkan bahawa pengalaman pembelajaran yang positif di dalam persekitaran sekolah amat penting untuk kanak-kanak penghuni institusi kebajikan (Garcia-Molsosa et al., 2021). Hubungan yang baik dengan guru merupakan salah satu aspek penting dalam memastikan kanak-kanak ini dapat menyesuaikan diri dan berfungsi sepenuhnya di dalam persekitaran sekolah.

Selaras dengan dapatan kajian oleh Abdullah, Ismail dan Omar (2016) yang menyatakan interaksi sosial antara guru dan murid di dalam ruang lingkup sekolah adalah sebuah sistem sosial yang kompleks kerana ianya merupakan sistem pelbagai komponen (*multicomponent*). Sekolah merupakan satu persekitaran yang paling sesuai untuk cakna ilmu berkaitan fungsi sosialisasi dan inovasi budaya (Abdullah et al., 2016). Oleh itu, guru berperanan menjadi penggerak kepada pembangunan intelek dan pemikiran kritikal untuk mengembangkan idea baru dalam kalangan murid-murid. Justeru, interaksi dan hubungan guru murid memberi kesan dalam dua keadaan iaitu sama ada menzahirkan perkembangan yang sihat atau merencatkan perkembangan mereka (Ban & Oh, 2016; Pianta, Hamre, & Allen, 2012). Ini menunjukkan bahawa hubungan dan interaksi guru murid merupakan refleksi kepada kapasiti bilik darjah itu sebagai mekanisme yang menggalakkan perkembangan atau sebaliknya (Abdullah et al., 2016).

2.3 Perkhidmatan Institusi Perlindungan dan Penjagaan

Berdasarkan sorotan kajian-kajian lalu didapati kanak-kanak yang membesar di pusat perlindungan dan penjagaan memerlukan lebih dari sekadar makanan, pakaian dan perlindungan (Mohr, Martin, Olson, Pumariega, & Branca, 2009; Syazrah et al., 2017). Sehubungan itu, terdapat beberapa aspek institusi perlindungan dan penjagaan yang memberi kesan secara langsung kepada penghuninya (El-Sakka et al., 2018) seperti peraturan, kualiti program, hubungan kakitangan dengan penghuni dan kekerapan bertukar pusat jagaan (Kosher et al., 2018; Singh & Jha, 2016). Semua aspek tersebut telah memberi kesan secara langsung terhadap pembentukan kognitif, emosi, tingkah laku dan sosial kanak-kanak.

Steels dan Simpson (2017) telah melaksanakan sorotan karya secara sistematik untuk menyelidik sama ada institusi kebajikan dapat memenuhi keperluan kanak-kanak yang kompleks dan untuk meneroka bagaimana institusi kebajikan dapat bergerak seiring dengan perkembangan sistem perlindungan dan penjagaan masa kini. Hasil kajian dari analisis bertema yang dijalankan mendapati sistem institusi perlindungan dan penjagaan mempunyai kesan positif dan negatif ke atas kanak-kanak dari segi emosi, tingkah laku, perkembangan sosial, kesihatan mental dan pencapaian akademik. Justeru, pengkaji telah mencadangkan supaya kakitangan institusi diberikan kesedaran dan latihan lanjut dalam bidang kesihatan mental (Steels & Simpson, 2017). Tambahan lagi, sokongan padu dalam aspek perapatan wajar diberi lebih galakan supaya perhubungan dengan kakitangan institusi dapat ditingkatkan dan seterusnya kehidupan di dalam sistem institusi meninggalkan kesan yang baik kepada kanak-kanak (Steels & Simpson, 2017).

Penempatan kanak-kanak di institusi perlindungan dan penjagaan sering diragui keberkesannya kerana didapati meninggalkan kesan negatif terhadap kanak-kanak (Schwartz et al., 2017; Brack, Huefner, & Handwerk, 2012; James, Zhang, & Landsverk, 2012). Dapatan kajian oleh Saim et al. (2013) menunjukkan bahawa institusi perlindungan dalam kajian mereka tidak menepati piawaian yang ditetapkan oleh undang-undang kerajaan Malaysia dan hak kanak-kanak seperti yang disarankan oleh Konvensyen Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu. Kanak-kanak didapati terjejas dari segi kesihatan, pendidikan dan sukar mendapatkan pekerjaan apabila meninggalkan institusi (Connolly & Morris, 2012; García et al., 2017; Lee, Seol, Sung, & Miller, 2011; Steene et al., 2016). Remaja yang menghuni institusi perlindungan juga mempunyai pandangan hidup dan prospek masa hadapan yang kurang menggalakkan berbanding remaja seusia mereka di persekitaran biasa (Aidan, 2017; Helgeland, 2010; Jansen & Andenaes, 2011; Steenbakkers et al., 2018). Selain itu, pendedahan terkini berkaitan keselamatan dan kesesuaian penjagaan kanak-kanak turut menjadi kebimbangan apabila berlakunya penderaan sesama ahli di dalam pusat perlindungan (Connolly & Morris, 2012; Schwartz, 2017; Sekol & Farrington, 2016; Sherr, Roberts, & Gandhi, 2017).

Pengalaman kehidupan di RKK juga dilaporkan telah mendorong proses sosialisasi berlebihan kerana perkongsian segala kemudahan (Vellymalay, 2011) dan kasih sayang untuk menggantikan kelompangan yang wujud akibat perpisahan dari keluarga (*pseudo family*). Namun begitu, sosialisasi berlebihan ini tidak merangsang pola pembelajaran yang positif kerana penghuni cenderung menghabiskan masa dengan aktiviti yang bersifat bukan akademik (Vellymalay, 2011). Walau bagaimanapun, penghuni institusi perlindungan berpendapat sikap dan tingkah laku negatif terhadap

pembelajaran berlaku kerana program yang tidak berkesan, kaunselor tiada kelayakan, kelas moral yang tidak menarik dan juga fasiliti yang ketinggalan zaman (Yahaya, Abd. Rahman, Hamdan, & Boon, 2010). Keadaan ini yang sering meletakkan kelompok remaja ini di dalam label remaja rendah pencapaian akademik (Chambers & Palmer, 2011; Steene et al., 2016). Oleh itu, pendidikan merupakan kunci kepada pembinaan insan yang sejahtera dan harus diberi keutamaan dalam program pemulihan dan penjagaan kanak-kanak di institusi.

Penempatan di institusi perlindungan dan penjagaan pada usia terlalu muda juga telah memudaratkan perkembangan kanak-kanak kerana mereka terbukti mengalami masalah sosial apabila memasuki usia remaja kelak (Browne, Hamilton-Giachritsis, Johnson, Chou, Ostergren, Leth, & Zeytinoglu, 2005; Syazrah et al., 2017; Zhang et al., 2016). Perkara ini terjadi kerana fokus utama institusi lebih kepada memenuhi keperluan fizikal berbanding interaksi sosial (Hussey & Guo, 2002; Syazrah et al., 2017). Selain itu, institusi perlindungan dan penjagaan didapati menggunakan satu bentuk rawatan yang sama ke atas semua penghuni (Lyons, Woltman, Martinovich, & Hancock, 2009; Yampolskaya, Mowery, & Dollard, 2014) tanpa merujuk kepada latar belakang kanak-kanak seperti kriteria kemasukan (Kosher et al., 2018; Steene et al., 2016; Yampolskaya et al., 2014) dan laporan klinikal (Brack et al., 2012). Justeru itu, kejayaan proses pemulihan diri seseorang penghuni institusi perlindungan dan penjagaan bergantung sepenuhnya kepada pengalaman kehidupan yang diperoleh hasil dari keberkesanan perkhidmatan yang berkualiti (Harder, Knorth, & Kalverboer, 2017).

Peraturan ketat dan *rigid* dilihat sebagai salah satu kaedah untuk mengawal dan mendisiplinkan kanak-kanak. Justeru, kebanyakan program pemulihan di institusi perlindungan dan penjagaan memfokuskan kepada modifikasi tingkah laku (Moore, Moretti, & Holland, 1997; Syazrah et al., 2017) untuk mengurangkan kenakalan (Nalasamy & Ah, 2013) kerana antara penyebab utama penempatan kanak-kanak adalah masalah tingkah laku dan emosi (Schwartz et al., 2017; Schmidt, Cunningham, Dalton, Powers, Geenen & Orozco, 2013). Peraturan yang ketat (Groinig & Sting, 2019), tidak jelas (Saim et al., 2013) dan tidak konsisten terutamanya dalam memberi hukuman (Abd. Manaf & Mokhtar, 2013) akan menyebabkan penghuni keliru. Namun begitu, kanak-kanak melihat segala sekatan dan batasan yang dikenakan ke atas mereka sebagai satu bentuk peraturan yang sangat ketat (Wulczyn et al., 2009) adalah untuk kemudahan pihak pengurusan semata-mata. Ini menyebabkan institusi perlindungan dan penjagaan dilihat sebagai sebuah organisasi yang birokratik, menekankan konsep hirarki dan arahan dari pihak berautoriti kepada penjaga dalam mengawal penghuni (Groinig & Sting, 2019; Vandervan, 1994). Berikutan itu, khidmat yang disediakan gagal memenuhi keperluan, kemahuan dan keselesaan penghuni (Nalasamy & Ah, 2013) sebaliknya menyebabkan mereka bertambah 'sakit' kerana merasa terpinggir.

Selain itu, peraturan yang ketat juga membuatkan penghuni berasa tertekan dan menjurus kepada penderaan emosi kerana mereka merasakan tiada kebebasan. Sebagai contoh, peraturan institusi yang ketat telah menyekat proses perkembangan kanak-kanak akibat dari ruang yang terhad untuk berkomunikasi dengan masyarakat sekeliling (Schmidt et al., 2013). Sehubungan itu, pengkaji lalu telah melaporkan bahawa peraturan institusi yang ketat dan *rigid* telah menyumbang kepada masalah

tingkah laku dan emosi yang kritikal (Chan, 2013; Gradaïlle et al., 2018; Saim et al., 2013). Oleh itu, kanak-kanak ini memerlukan pemerhatian khusus (Dorsey, Burns, Southerland, Cox, Wagner, & Farmer, 2012; Singh & Jha, 2016) kerana mereka mahu diterima dalam masyarakat seperti kanak-kanak lain (Harder et al., 2017; Rauktis, Fusco, Cahalane, Bennett, & Reinhart, 2011).

Usaha mensosialisasikan tingkah laku kanak-kanak akan lebih berjaya melalui pemantapan matlamat penjaga dalam mendidik kanak-kanak supaya menghormati orang dewasa serta mematuhi peraturan rumah perlindungan (Raj & Raval, 2013). Bertepatan dengan tujuan utama penempatan kanak-kanak dalam persekitaran yang berdisiplin dan peraturan *rigid* (Gradaïlle et al., 2018) sebenarnya ialah untuk membentuk perkembangan diri dan melahirkan individu yang mampu berdikari (Harder et al., 2017; Mansor & Abu Samah, 2011). Justeru itu, pihak berautoriti pusat perlindungan dan penjagaan perlu mengambil kira keperluan kanak-kanak berdasarkan usia dan keupayaan (Sherr et al., 2017) dalam menetapkan peraturan. Ini bertujuan untuk memberi ruang kepada kanak-kanak lebih memahami peraturan sosial yang perlu mereka patuhi dan disesuaikan mengikut situasi di dalam kehidupan (Sherr et al., 2017). Selain itu, kanak-kanak juga dapat menyemai rasa kepunyaan terhadap institusi yang mereka huni serta dapat menerima struktur kompleks institusi perlindungan dan penjagaan dalam melaksanakan tanggungjawab (Garcia-Molsosa et al., 2021).

Ulasan karya berkaitan peranan penjaga dan kaitannya dengan peningkatan kualiti kehidupan kanak-kanak yang menghuni institusi perlindungan dan penjagaan telah dilakukan oleh Hande, Keefe dan Taylor (2021). Tujuan kajian adalah untuk melihat

kelompangan dalam polisi sedia ada dan masalah yang wujud dalam pelaksanaan polisi berkenaan sebagai garis panduan kepada kakitangan untuk membantu peningkatan kehidupan penghuni institusi dalam jangka masa panjang. Kaedah hermeneutik dipilih untuk menentukan bagaimana 63 dokumen polisi sedia ada menyokong 11 domain kualiti kehidupan (QoL) Kane's. Hasil kajian dari perspektif kakitangan mendapati landskap polisi itu sendiri terlalu tepu dengan peraturan yang kebiasaannya terlalu rigid yang menimbulkan ketegangan. Pengkaji mendapati polisi institusi perlindungan dan penjagaan yang memberikan ruang dan fleksibiliti kepada penjaga instiusi akan meningkatkan kualiti kehidupan penghuni. Justeru itu, polisi yang menitik berat aspek keselamatan, keamanan dan arahan yang jelas akan menyokong fleksibiliti dan mampu mengurangkan bebanan kakitangan dalam menjalankan tugas (Hande et al., 2021).

Pertukaran penjaga meninggalkan kesan pada kanak-kanak kerana hubungan yang terbentuk tidak mempunyai ruang masa yang cukup untuk membina kepercayaan (Singh & Jha, 2016) bagi membolehkan penghuni selesa berkongsi perasaan dan pengalaman hidup (Syazrah et al., 2017). Persekitaran yang berbeza akibat sering bertukar penjaga dan kerap berpindah pusat perlindungan juga menjadi satu halangan kepada pembentukan hubungan yang lebih stabil (Adam & Lansdale, 2002; Singh & Jha, 2016) dan seterusnya menjejaskan keseimbangan psikososial (Bruskas & Tessin, 2013; Robinson, Boris, Heller, Rice, Zeanah, Clark, & Hawkins, 2012). Kesan pertukaran ini melibatkan perubahan sistem yang mempengaruhi proses penyesuaian diri (Chambers & Palmer, 2011; Stanley, 2012) dan gangguan kesihatan mental (Abela, Abdilla, Abela, Camilleri, Mercieca, & Mercieca, 2012; Appleton & Stanley,

2010; Collin-Vézina, Coleman, Milne, Sell, & Daigneault, 2011; Jozefiak et al., 2016; Longhofer, Floersch, & Okpych, 2011).

Isu utama berlakunya kekerapan bertukar penjaga dan rumah perlindungan adalah kerana kurangnya sokongan penjaga dalam pelbagai aspek kehidupan kanak-kanak (Bruskas & Tessin, 2013; Chng, Yip, Pek, Ting, & Chu, 2019; Sukor, Aun, & Zakaria, 2019). Justeru itu, penjagaan terancang (Connolly & Morris, 2012; Melkman et al., 2016) dan hubungan positif antara penjaga institusi dengan penghuni akan memberikan kesan positif dalam pelbagai aspek kehidupan penghuni (Kassabri & Schwartz, 2013; Raj & Raval, 2013) selain meningkatkan kepercayaan dan rasa kepunyaan (Schwartz et al., 2017). Oleh itu, pihak pengurusan pusat perlindungan dan penjagaan perlu menyedari bahawa golongan penghuni institusi perlindungan dan penjagaan ini mengharapkan pihak institusi membantu mereka mengatasi masalah yang sedang mereka alami (Steene et al., 2016; Young et al., 2009) dengan menyediakan perkhidmatan yang selari dengan perkembangan kanak-kanak. Kesimpulannya, penjaga atau kakitangan institusi merupakan elemen paling utama dalam memastikan program pendidikan di pusat perlindungan berkualiti dan efektif.

2.4 Kerangka Teoritikal

Kerangka teoritikal kajian akan membincangkan Teori Perkembangan Psikososial Erikson. Erikson telah mengembangkan teori Sigmund Freud yang berorientasikan biologi dan seksual dengan menggabungkan aspek budaya dan sosial (Waterman, 1982). Beliau menyatakan peringkat perkembangan dalam identiti manusia adalah bersifat universal mengikut kepelbagaian budaya (Bakar, 2005; Santrock, 2016). Model Erikson sangat ringkas dan direka bentuk dengan baik untuk membincangkan

dan menganalisis personaliti, tingkah laku dan perkembangan diri (Franz & White, 1985). Kesimpulannya, Model Erikson ini secara langsung akan membantu meningkatkan pengetahuan untuk memahami dengan lebih mendalam tentang kepelbagaian persekitaran yang memberi kesan kepada tingkah laku dan personaliti seseorang individu.

2.4.1 Teori Perkembangan Psikososial Erikson

Erikson menyatakan bahawa perkembangan psikososial bergantung kepada pengalaman sosial sepanjang hidup yang terhasil dari respon individu terhadap lingkungan sosial, budaya dan masyarakat (Kroger, 2006; Paris, Ricardo, & Rymond, 2019). Manakala kejayaan perkembangan ego akan tercapai sekiranya krisis dapat diselesaikan melalui proses penyesuaian diri dengan pengaruh sosial (McLeod, 2008; Sokol, 2009). Walaupun, Erikson menyatakan setiap tahap perkembangan psikososial adalah penting dalam kehidupan seseorang individu, tetapi beliau turut memberi penegasan kepada perkembangan identiti ego. Erikson percaya perkembangan identiti ego akan mengalami perubahan berdasarkan pengalaman dan informasi baru yang diperolehi melalui interaksi dengan orang di sekeliling yang mengubah persepsi, motivasi dan perkembangan keperibadian diri seseorang (Paris et al., 2019).

Lapan tahap yang dikemukakan oleh Erikson di dalam teorinya sangat hebat dalam memahami perkembangan tingkah laku dan personaliti manusia kerana boleh dicapai dan relevan dengan kehidupan moden dari pelbagai perspektif (Paris et al., 2019; Torres, Jones, & Renn, 2009). Jika berlaku konflik pada tahap tertentu dan konflik tersebut tidak dapat diselesaikan, maka konflik tersebut akan muncul lagi pada tahap yang berikutnya (Broderick & Blewitt, 2015). Oleh itu, teori Erikson ini sangat

berguna secara umumnya dalam bidang pendidikan, keibubapaan, kesedaran sendiri, pengurusan dan latihan, pengurusan konflik dan khususnya untuk memahami diri sendiri dan orang lain.

Lapan tahap perkembangan psikososial Erikson (Broderick & Blewitt, 2015; Karkouti, 2012) adalah seperti berikut : i) Tahap pertama adalah percaya lawan tidak percaya (*trust vs mistrust*), untuk peringkat bayi (lahir sehingga umur 18 bulan), ii) Tahap dua pula berkaitan dengan autonomi lawan rasa malu dan ragu-ragu (*autonomy vs shame and doubt*) berlaku di usia awal kanak-kanak (2 hingga 3 tahun), iii) Tahap ketiga ialah prasekolah (3 hingga 5 tahun) iaitu inisiatif lawan rasa bersalah (*initiative vs guilt*), iv) Tahap keempat pula berlaku di dalam usia persekolahan (6 hingga 11 tahun) iaitu tekun lawan rendah diri (*industry vs inferiority*), v) Tahap kelima pula berkaitan dengan identiti lawan kekeliruan identiti (*identity vs role confusion*) berlaku pada zaman remaja (12 hingga 18 tahun), vi) Tahap keenam iaitu keintiman lawan keterasingan (*intimacy vs isolation*) berada dalam fasa awal dewasa (19 hingga 40 tahun), vii) Tahap ketujuh pula berlaku semasa pertengahan usia dewasa (40 hingga 65 tahun) iaitu generativiti lawan kekakuan (*generativity vs stagnation*), dan viii) Tahap kelapan atau yang terakhir ialah intergriti lawan kekecewaan (*integrity vs despair*).

Berdasarkan konteks kajian ini yang melibatkan peserta kajian berusia antara 13 hingga 17 tahun, maka fasa kelima iaitu identiti lawan kekeliruan identiti (*identity vs role confusion*) akan dikupas dengan lebih lanjut (Broderick & Blewitt, 2015). Pada tahap ini individu berada di alam remaja dan mereka perlu membina identiti. Identiti merujuk kepada pelbagai konsep berkaitan kesedaran seseorang remaja mengenai

keunikan dirinya. Konsep kepelbagaian identiti ini diperolehi daripada pengalaman psikososial yang telah disepadukan oleh ego. Pada tahap ini, remaja akan mengalami satu fasa yang dinamakan moratorium iaitu menangguhkan indentiti diri mereka pada masa tersebut untuk memberi ruang kepada remaja meneroka pilihan identiti lain (Paris et al., 2019). Mereka yang menerima sokongan akan berjaya membentuk kepercayaan pada diri, kepekaan diri dan kawalan diri manakala kegagalan akan menyebabkan keclaruan identiti (Broderick & Blewitt, 2015; Munley, 1975).

Tahap kelima teori psikososial terjadi semasa zaman remaja yang sering bergelora hasil dari proses peralihan fasa kanak-kanak ke alam dewasa (Santrock, 2014). Pada fasa ini remaja yang menerima dorongan atau dukungan sosial yang positif akan berusaha meneroka untuk memahami perasaan dan kekuatan diri sendiri. Sebaliknya pula bagi remaja yang tidak pasti dengan diri sendiri akan mengalami kebimbangan dengan proses perubahan yang berlaku. Erikson juga mencadangkan pencapaian perkembangan ego remaja pada fasa ini akan mempengaruhi kemampuan mereka untuk menghadapi kehidupan sesuai dengan kelaziman dan jangkaan masyarakat. Ini kerana pembentukan identiti ketika remaja akan mempengaruhi tindakan dan perilaku sepanjang usia (McLeod, 2008; Santrock, 2016). Sehubungan itu, Erikson percaya bahawa tugas perkembangan psikososial paling utama dalam kehidupan seseorang individu adalah pembinaan indentiti diri (Paris et al., 2019; Sokol, 2009).

Menurut Erikson, krisis identiti berlaku akibat kekeliruan peranan (*role confusion*) apabila remaja tidak berpeluang meneroka dan menguji identiti yang berlainan. Ini menyebabkan remaja hilang keyakinan dan kepercayaan tentang diri mereka sendiri dan kehidupan masa depan (Bakar, 2005; Paris et al., 2019). Rintangan utama fasa ini

ialah ketika remaja berasa ragu-ragu untuk memutuskan perkara-perkara berkaitan identiti pekerjaan, kemahiran dan sosial. Menurut Erikson lagi, tingkah laku sebahagian besar remaja diklasifikasikan sebagai *totalism*, iaitu komitmen yang tidak matang kepada satu ideologi yang mudah dan mengikutinya tanpa banyak soal untuk mengurangkan kekeliruan. Sebagai contoh, remaja mudah menerima nilai-nilai yang dibawa oleh artis pujaan tidak kira ia positif atau negatif. Walau bagaimanapun, Erikson berfikir positif terhadap remaja kerana beliau menyatakan kekeliruan dalam diri remaja telah dipengaruhi oleh faktor politik, budaya dan teknologi. Justeru, sekiranya remaja mampu menguruskan krisis pada tahap ini ianya akan membawa kepada *fidelity*, iaitu remaja menerima diri mereka seadanya dan orang sekelilingnya yang berbeza ideologi (McLeod, 2008; Paris et al., 2019). Mereka akan memilih kawan dan rakan sekerja tertentu serta menjalin hubungan yang berterusan (Bakar, 2005; Broderick & Blewitt, 2015).

Erikson turut menyarankan bahawa teras utama bidang pendidikan adalah untuk memenuhi perkembangan manusia dalam segala aspek. Justeru, Erikson menekankan perkembangan seseorang individu perlu diberi perhatian sewajarnya sejak dari tahun-tahun pertama kehidupan seseorang kanak-kanak (Santrock, 2016). Ini kerana, pengalaman hidup di usia awal kanak-kanak yang berkualiti akan mempengaruhi pembentukan keperibadian diri individu sehingga dewasa kelak (Santrock, 2016). Kanak-kanak dan remaja sentiasa mencari peluang untuk merangsang perkembangan kognitif, membina kehidupan sosial yang bermakna, mencari keseimbangan emosi dan berusaha memenuhi toleransi budaya (Paris et al., 2019).

2.4.2 Aplikasi Teori Perkembangan Psikososial Dalam Bidang Pendidikan

Teori perkembangan psikososial boleh diaplikasikan oleh guru untuk menguruskan persekitaran bilik darjah yang menimbulkan keselesaan dan perasaan dihargai dalam diri para pelajar (Busu & Teodorescu, 2016; Hooser, 2011). Keberkesanan guru sebagai pengurus bilik darjah boleh dinilai melalui penglibatan murid untuk mencuba pelbagai kemahiran akademik yang baru dan menunjukkan keyakinan diri yang tinggi untuk membentuk hubungan sesama rakan sebaya (Busu & Teodorescu, 2016). Guru boleh mengintegrasikan elemen perkembangan psikososial tahap satu hingga lima dalam pengajaran dan pembelajaran melalui pelbagai kaedah selaras dengan ciri-ciri semulajadi para pelajar (Khurshid & Aurangzeb, 2012; Velayutham & Aldridge, 2013). Pada tahap kelima, teori perkembangan psikososial mencadangkan agar guru melihat pelajar sebagai individu dewasa dan matang. Justeru itu, aktiviti pembelajaran yang mencabar dan realistik akan mendorong potensi pelajar ke tahap maksimum (Ramkumar, 2016). Guru sewajarnya menggalakkan para pelajar berkongsi kejayaan bersama rakan sebaya supaya mereka akan rasa dihargai melalui maklum balas positif yang diterima (Hooser, 2011)

Guru berperanan untuk memastikan kesejahteraan psikososial pelajar tercapai melalui inisiatif-inisiatif berikut, i) Memupuk persekitaran sekolah yang mesra, saling menghormati dan inklusif untuk menarik perhatian murid, dan ii) Melaksanakan pendekatan proaktif yang menekankan penguasaan kemahiran penyelesaian masalah berkaitan proses pengajaran dan pembelajaran (Adelman & Taylor, 2012; Busu & Teodorescu, 2016). Selain itu, untuk menggalakkan penglibatan murid, pihak sekolah terutamanya pihak guru perlu mempertimbangkan beberapa faktor iaitu, i) Menyediakan sokongan dan dorongan kepada pelajar yang mengalami kesukaran

semasa melaksanakan tugas. Ini penting kerana keberkesanan bilik darjah diukur melalui penglibatan para pelajar di dalam setiap aktiviti pembelajaran, ii) Meningkatkan sarana ibu bapa untuk terlibat sama dalam proses membuat keputusan, iii) Sokongan kepada proses transisi pelajar, iv) Penglibatan komuniti setempat dengan pihak sekolah, v) Program pencegahan krisis seperti akademik, tingkah laku, sosial dan emosi dan, vi) Khidmat bantu secara individu kepada pelajar dan keluarga yang memerlukan (Adelman & Taylor, 2013).

Kesimpulannya, kekuatan guru sebagai pengurus bilik darjah yang efisien akan menghasilkan iklim bilik darjah yang ideal. Teori perkembangan psikososial ini mencadangkan seorang guru yang berwibawa akan memiliki karisma, fleksibel dan berintegriti untuk membentuk interaksi sosial yang sihat. Justeru itu, para pelajar akan memiliki satu perspektif baru iaitu pendidikan adalah sesuatu yang menyeronokkan dan seterusnya menggalakkan perkembangan identiti diri ideal (Busu & Teodorescu, 2016; Hooser, 2011; Karkouti, 2012). Lantaran itu, sokongan dan peneguhan yang diterima pada fasa ini sangat penting supaya remaja konsisten dengan dirinya dan berjaya menghasilkan jati diri yang akan mengukuhkan karektor peribadi mereka.

2.5 Penutup

Sorotan kajian lalu menunjukkan bahawa kanak-kanak penghuni institusi mengalami kesukaran penyesuaian psikososial apabila berada di dalam persekitaran sekolah. Penyesuaian psikososial saling bertindak balas dengan hubungan rakan sebaya, pencapaian akademik yang tidak memuaskan, penglibatan dalam pelbagai aktiviti, hubungan dengan guru dan penjaga, dan seterusnya diri sendiri. Justeru, perkembangan diri kanak-kanak harus dilihat meliputi pelbagai aspek psikologi dan

sosial atau dikenali juga sebagai psikososial. Perbincangan berkaitan teori perkembangan psikososial Erikson mendapati bahawa perkembangan diri kanak-kanak berkait rapat dengan interaksi sosial mereka dengan persekitaran sama ada di rumah atau sekolah. Di dalam bab seterusnya, pengkaji akan mengupas dengan lebih lanjut tentang kerangka konsep kajian dan metodologi kajian yang dijalankan.



BAB TIGA

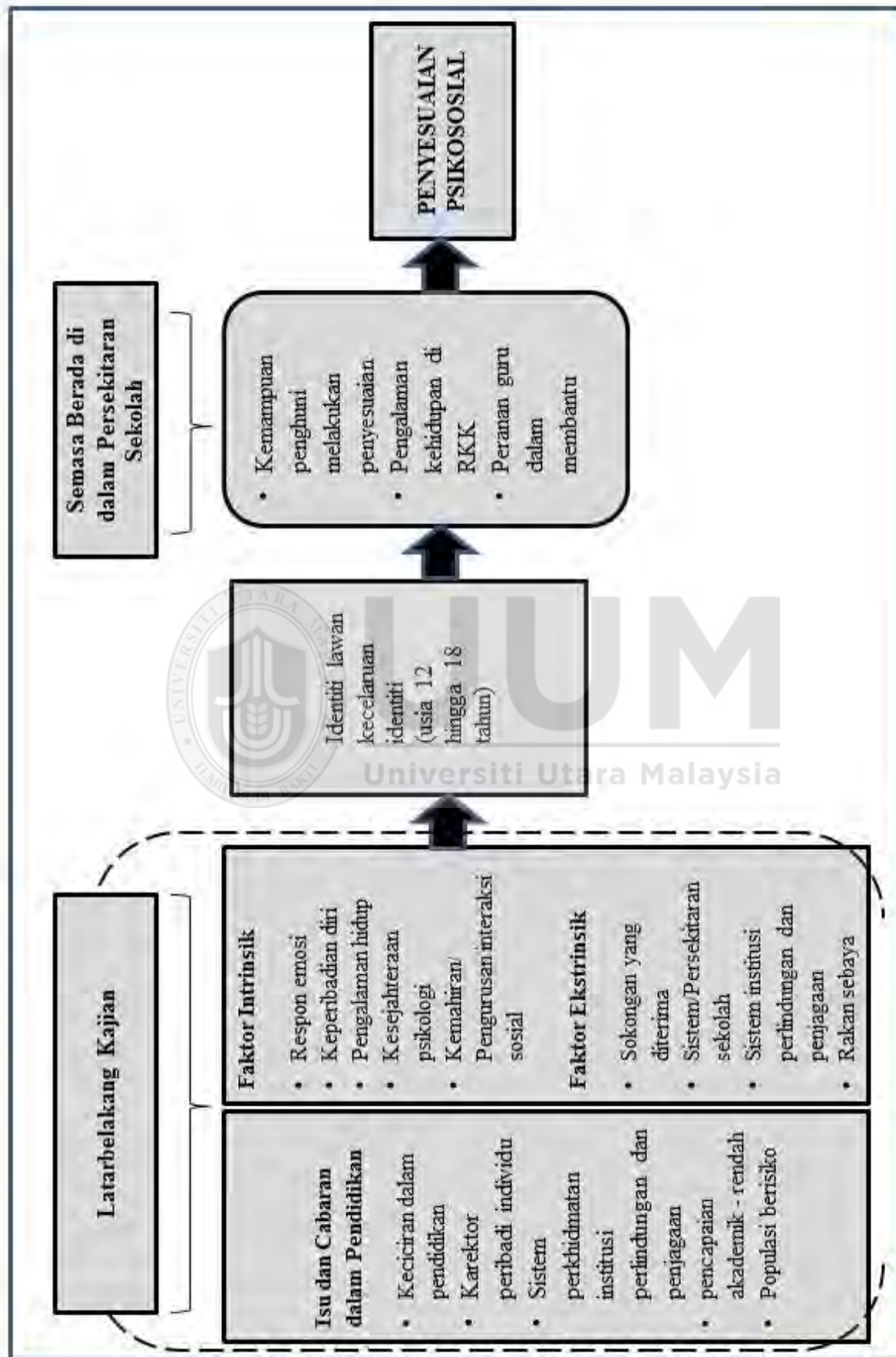
METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pendahuluan

Bab ini akan membincangkan tentang metodologi kajian yang telah digunakan oleh pengkaji untuk menjawab persoalan kajian. Untuk memberi lebih kefahaman berkaitan kajian, perbincangan akan dimulakan dengan kerangka konsep kajian. Seterusnya pengkaji memperincikan tentang pendekatan penaakulan yang mendorong pengkaji memilih reka bentuk kajian kualitatif iaitu kajian kes. Topik-topik yang akan disentuh adalah berkaitan kerangka konsep kajian, reka bentuk kajian, lokasi kajian, persampelan, prosedur pengumpulan data, kajian awal, kaedah pengumpulan data, kerapian dalam penyelidikan, analisis data dan pertimbangan etika dan isu.

3.2 Kerangka Konsep Kajian

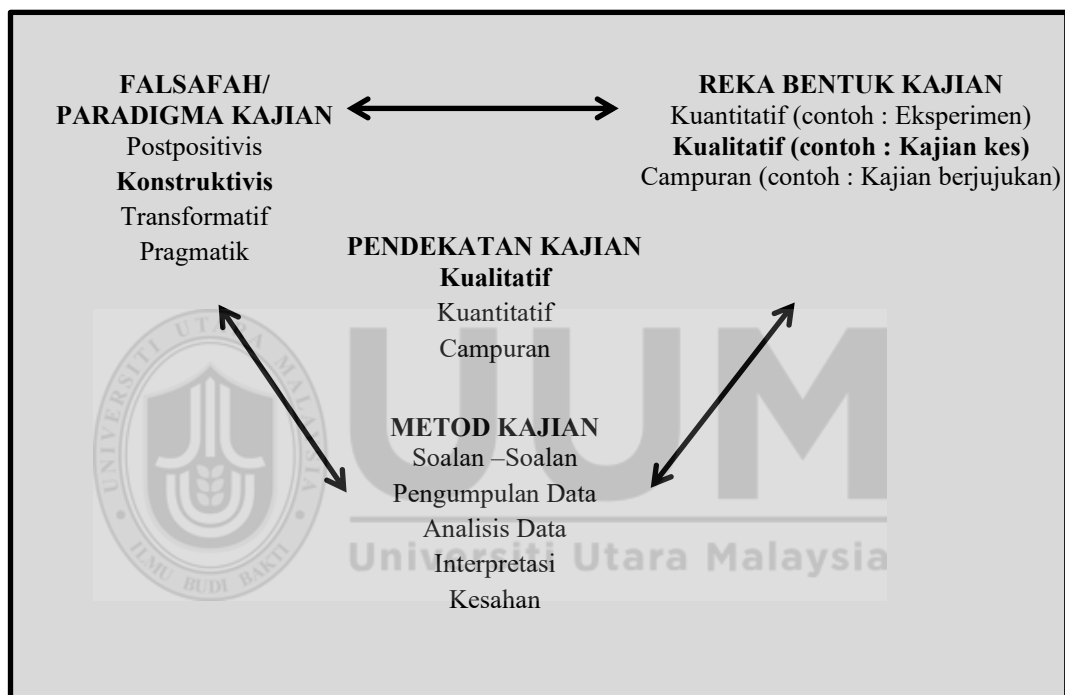
Sebagai langkah meneruskan perlindungan dan penjagaan, kanak-kanak akan ditempatkan di RKK. Kanak-kanak ini akan dihantar bersekolah sebagai memenuhi hak mereka. RKK dan sekolah merupakan dua persekitaran sosial yang berbeza. Justeru, kerangka kajian yang dibentuk adalah berdasarkan latar belakang kajian dan sorotan kajian seperti yang ditunjukkan dalam rajah 3.1.



Rajah 3.1 : Kerangka Konsep Kajian Penyesuaian Psikososial di Sekolah

3.3 Reka Bentuk Kajian

Kajian ini mengadaptasi kerangka reka bentuk kajian seperti yang dikemukakan oleh Creswell (2014) yang menggambarkan perkaitan jelas antara falsafah, pendekatan kajian, reka bentuk kajian serta metod kajian. Falsafah yang tersembunyi di sebalik kajian ini ialah konstruktivis seperti di dalam rajah 3.2. Pendekatan kajian ini bersifat kualitatif dengan reka bentuk kajian ini ialah kajian kes.



Rajah 3.2: Kerangka Reka Bentuk Kajian Kualitatif
Sumber : Creswell (2014)

Walaupun falsafah kajian terselindung di dalam sesebuah kajian yang dilakukan, hakikatnya ia memberi kesan kepada kajian (Creswell, 2014). Justeru, kajian ini termasuk di dalam kategori falsafah konstruktivis iaitu untuk mencari kefahaman berkaitan isu dalam persekitaran kehidupan yang di kaji. Ini berikutan manusia membina makna secara subjektif dengan menterjemah pengalaman kehidupan berdasarkan perspektif peribadi masing-masing. Secara umumnya, falsafah konstruktivis merupakan kajian kualitatif induktif (Creswell, 2014).

Dalam membincangkan berkaitan konstruktivis ini, Crotty (1998) telah mengenal pasti beberapa andaian iaitu :

- i. Manusia membentuk kefahaman jika sekiranya mereka berada secara langsung dan terlibat sama di dalam dunia yang mereka alami. Oleh itu, pengkaji kualitatif digalakkan menggunakan soalan temu bual terbuka untuk menggalakkan peserta kajian berkongsi idea dan menyatakan pendapat.
- ii. Manusia menterjemah pengalaman dan menyatakan idea berdasarkan perspektif sejarah dan sosial budaya setempat yang mereka alami. Justeru, pengkaji kualitatif perlu meneroka untuk memahami peserta kajian dengan lebih mendalam melalui kajian lapangan dan lawatan supaya pengumpulan data dapat dilakukan di dalam situasi sebenar.
- iii. Proses utama dalam kajian kualitatif adalah induktif iaitu pengkaji menjana makna data yang dikumpul dari lapangan. Ini kerana data yang paling asas yang diperoleh oleh pengkaji adalah melalui interaksi dengan manusia dan komuniti.

Pengkaji memilih reka bentuk kajian kualitatif di dalam kajian ini berdasarkan kepada kekuatan data yang diperoleh dari pelbagai aspek serta sumber data (Baxter & Jack, 2008; Creswell, 2013). Pengumpulan data yang kaya dan holistik berlaku dalam penyelidikan berbentuk kualitatif kerana pengkaji melihat kepada kejadian sebenar manusia (Miles, Huberman, & Saldana, 2014) di dalam persekitaran semulajadi (Flick, 2014; Lichman, 2014). Pengaruh persekitaran turut diambil kira kerana selalunya memberi kesan secara langsung dalam kehidupan seseorang yang seterusnya membolehkan pengkaji meneroka isu-isu terselindung. Selain itu, tujuan

utama dapatan kajian kualitatif adalah untuk mencari pemahaman ke atas sesuatu isu, peristiwa dan fenomena dan bukannya untuk membuat generalisasi kepada populasi pada penghujungnya (Creswell, 2013). Sehubungan itu, pengkaji bercadang untuk memilih bentuk kajian kes yang merupakan salah satu cabang dalam kajian kualitatif untuk tujuan pengumpulan data.

3.3.1 Kajian Kes

Pengkaji memilih reka bentuk kajian kes berdasarkan jenis kajian berbentuk penerokaan dan persoalan kajian yang memerlukan kefahaman mendalam tentang perlakuan yang diperhatikan (Merriam, 1988, 1998). Kajian kes juga membolehkan pengkaji menggunakan pelbagai kaedah pengumpulan data seperti pemerhatian, temu bual dan analisis dokumen (Patton, 2002, 2015; Yin, 2009). Selain itu, kajian kes amat sesuai dijalankan pada unit sosial yang kecil seperti sekolah (Yin, 2009), program, peristiwa dan aktiviti (Patton, 1987). Pengkaji sebagai instrumen kajian boleh menyesuaikan teknik (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002) dan strategi yang digunakan mengikut keadaan. Sebagai contoh, di dalam kajian ini penggunaan perakam suara dalam temu bual akan disesuaikan mengikut kehendak dan keselesaan pengkaji.

Dalam konteks kajian ini, pengkaji memilih untuk menggunakan pendekatan kajian pelbagai kes berikutan pengumpulan data dilakukan melibatkan tiga buah sekolah. Kajian kes merupakan penerokaan ke atas sesuatu sistem (Creswell, 2014), melibatkan kutipan data secara terperinci dan mendalam (Creswell, 2014; Merriam, 1998) dan dapat memberi kefahaman dalam konteks sebenar sesuatu fenomena (Creswell, 2014). Pemilihan kajian pelbagai kes ini memberikan lebih ruang kepada

pemahaman yang mendalam berkaitan kes-kes yang dikaji. Pengumpulan dan penganalisan data yang diperoleh melalui kajian pelbagai kes biasanya lebih kukuh, meningkatkan kesahan luaran atau generalisasi dapatan kajian (Baxter & Jack, 2008; Merriam, 1998). Kajian pelbagai kes akan mengukuhkan ketepatan, kesahan dan kestabilan hasil penyelidikan dengan persamaan dan perbezaan hasil dari analisis hasil kajian (Miles et al., 2014). Walaupun begitu, kajian ini bukanlah untuk melihat persamaan dan perbezaan kerana ianya bergantung kepada tujuan kajian ini dijalankan. Kebaikan utama pemilihan kajian pelbagai kes dalam kajian ini adalah dapat mengumpul data dan melihat perspektif kajian dari tiga kelompok peserta kajian iaitu : i) kanak-kanak penghuni RKK yang bersekolah, ii) guru-guru yang mengajar dan iii) kakitangan RKK.

3.4 Lokasi Kajian

Lokasi kajian merupakan perkara penting dalam menentukan kejayaan sesebuah kajian. Lokasi kajian yang dipilih haruslah berdasarkan kepada persoalan kajian, ciri-ciri kajian dan keperluan kajian. Patton (2002) telah menyenaraikan beberapa ciri iaitu mudah dimasuki, tiada halangan bagi menjalankan kajian, mempunyai kebebasan menyelidik serta mudah untuk turut serta dalam kajian. Lokasi kajian juga perlu mempunyai peluang yang tinggi untuk mengumpul data yang mendalam, wujudnya minat dan kerjasama daripada peserta kajian dan tiada halangan untuk membuat kajian. Sehubungan itu, berdasarkan kriteria yang telah dibincangkan maka pengkaji memilih untuk menjalankan kajian di sekolah-sekolah dalam negeri Perlis yang menempatkan kanak-kanak RKK. Sekolah yang terpilih berdasarkan maklumat dari Jabatan Pendidikan Negeri Perlis dan juga pihak RKK.

Memandangkan kajian ini adalah kajian kualitatif berkaitan penyesuaian psikososial penghuni RKK di sekolah, maka pengkaji perlu merujuk kepada skop dan persoalan kajian agar lokasi kajian yang dipilih sesuai dan dapat membekalkan maklumat yang dikehendaki. Sehubungan itu, pengkaji terlebih dahulu mendapatkan khidmat nasihat dan cadangan dari pihak Jabatan Pendidikan Negeri Perlis dan pihak RKK bagi mendapatkan lokasi dan sampel kajian. Justifikasi pemilihan lokasi kajian ini berdasarkan kepada perkara-perkara berikut:

- i. Lokasi kajian terletak di kawasan yang memudahkan pengkaji untuk menjalankan kajian. Pengkaji memilih lokasi kajian dengan mengambil kira kriteria yang dapat memenuhi tujuan kajian supaya tidak menghadkan apa yang ingin dicapai.
- ii. Tiga buah sekolah yang dipilih itu memenuhi spesifikasi kajian, dapat memberikan maklumat yang diperlukan serta mampu menjawab persoalan kajian.
- iii. Kerjasama yang baik dari pihak sekolah dan RKK untuk membenarkan pengkaji menjalankan kajian dan berada di lapangan.
- iv. Pemilihan lokasi juga mengambil kira keupayaan pengkaji yang bekerja sambil belajar serta kekangan lain seperti kewangan dan masa.

3.5 Persampelan

Untuk tujuan kajian ini, pengkaji telah memilih prosedur persampelan bukan kebarangkalian. Teknik persampelan bertujuan iaitu persampelan kriteria adalah berdasarkan kepada pemilihan kes-kes yang memenuhi kriteria khusus berkepentingan dengan penyelidikan. Pendekatan kualitatif sangat bergantung kepada strategi persampelan bertujuan (Patton, 2002) berbanding dengan persampelan secara

rawak (Miles et al., 2014). Teknik persampelan bertujuan juga dilihat kaedah paling signifikan dalam mencapai tujuan kajian dan menjawab persoalan dalam kajian ini berdasarkan kepada ciri-ciri dan kriteria yang berikut: i) Pengkaji memilih peserta kajian mengikut pertimbangannya sendiri iaitu merujuk kepada persekitaran, individu dan aktiviti yang boleh memberikan maklumat yang kaya, secara mendalam, menepati tujuan kajian dan menjawab persoalan kajian (Frost, 2011; Given, 2008; Patton, 1987), ii) Pengkaji ingin mengkaji dan memperoleh maklumat dari kumpulan yang sukar dicapai atau kategori orang yang luar dari kebiasaan populasi (Guest, Bunce, & Johnson, 2006) seperti dalam kajian ini ialah penghuni RKK, iii) Memilih peserta kajian atau kumpulan yang pengkaji dapati boleh membina hubungan paling produktif ke arah menjawab persoalan kajian (Maxwell, 2013), dan iv) Berdasarkan kerangka masa kajian dan melihat kepada sumber yang ada (Given, 2008).

3.5.1 Peserta Kajian

Pengkaji disarankan menentukan had sempadan dalam memilih peserta kajian iaitu dengan mengambil kira sempadan masa, kebenaran untuk akses ke lapangan dan peserta kajian haruslah berupaya untuk menjawab persoalan kajian (Miles et al., 2014; Patton, 2002). Pendekatan kualitatif tidak menetapkan jumlah bilangan peserta kajian yang dilibatkan tetapi bergantung kepada persoalan kajian (Merriam, 1998), objektif kajian (Guest et al., 2006) atau sehingga data menjadi tepu (Lincoln & Guba, 1985). Perkara paling penting dalam menentukan saiz sampel dalam kajian kualitatif adalah memilih peserta penyelidikan secara bermakna dan strategis. Saiz sampel yang dipilih bukan bertujuan untuk membuat perbandingan secara statistik atau untuk mendapatkan sampel yang boleh mewakilkan populasi tertentu (Patton, 2002).

Keseluruhannya, seramai 19 orang peserta kajian telah ditemu bual di dalam kajian ini adalah berpandukan kepada kriteria-kriteria yang telah dibincangkan di atas.

3.5.2 Profil Peserta Kajian

3.5.2.1 Penghuni RKK Yang Bersekolah

Populasi keseluruhan penghuni RKK ialah seramai 60 orang dan kriteria pemilihan peserta kajian adalah seperti yang dibincangkan di dalam persampelan bertujuan. Sebelum sesi bertemu dengan penghuni RKK, pengkaji terlebih dahulu mengadakan perbincangan dengan pihak pentadbiran dan guru. Pihak guru banyak memberikan maklumat yang diperlukan berkaitan penghuni RKK. Pengkaji mengadakan pertemuan dengan semua penghuni RKK pada sesi ke dua untuk semua sekolah terlibat. Semasa pertemuan dengan semua penghuni bersekolah, pengkaji telah mengadakan perbincangan secara santai dengan semua penghuni serta menerangkan tujuan pertemuan dan objektif kajian ini dilaksanakan. Semasa sesi pertemuan kedua, pengkaji telah mengenal pasti kanak-kanak yang bersetuju secara sukarela untuk terlibat sebagai peserta kajian dan tidak mengambil kira latar belakang kemasukan. Kanak-kanak penghuni RKK yang berada di dalam kelas peperiksaan seperti tingkatan tiga dan lima tidak dilibatkan atas permintaan pihak pentadbiran sekolah.

Pemilihan semua peserta kajian juga atas pendapat guru dengan mengambil kira jadual waktu kelas, kebenaran guru kelas dan juga aktiviti sekolah. Manakala peserta kajian dari Sekolah B pula dicadangkan oleh kaunselor sekolah setelah pertemuan dengan penghuni diadakan oleh pengkaji. Peserta kajian yang dipilih juga adalah atas dasar persetujuan dan mereka secara sukarela mahu terlibat sebagai peserta kajian. Ini

berdasarkan hasil perjumpaan dan perbincangan dengan pihak pengetua sekolah pada 26 September 2017, beliau mencadangkan kaunselor sekolah untuk menguruskan pemilihan pelajar berkenaan. Untuk Sekolah C pula, pengkaji mendapat peserta kajian setelah pertemuan dengan semua penghuni dan atas cadangan guru. Peserta kajian yang dipilih berdasarkan kesediaan untuk bekerjasama dan berkongsi maklumat.

Sehubungan itu, peserta kajian penghuni RKK yang dipilih berdasarkan kriteria-kriteria berikut: i) Bersetuju secara sukarela untuk terlibat, ii) Berumur antara 13-17 tahun, iii) Tempoh bersekolah sekurang-kurangnya setahun, iv) Boleh berkomunikasi dengan baik, dan v) Mampu memahami arahan yang diberikan. Semua peserta kajian telah diberikan nama samaran untuk mengekalkan etika kerahsiaan. Seramai sepuluh orang penghuni RKK berusia 13 hingga 17 tahun telah bersetuju menjadi peserta kajian. Seramai sepuluh orang murid telah terlibat dalam temu bual yang dijalankan. Dua orang darinya berketurunan India manakala lapan orang lagi berketurunan Melayu. Peserta kajian berusia di antara 13 hingga 17 tahun dengan perincian seorang berusia 13 tahun, dua orang berusia 14 tahun, empat orang berusia 16 tahun manakala tiga orang lagi berusia 17 tahun. Keseluruhan peserta kajian adalah seramai sepuluh orang.

Untuk perbincangan kumpulan berfokus, pengkaji telah menjalankan dua sesi perbincangan dan telah dikodkan kepada FGD1 untuk sekolah A dan FGD2 untuk sekolah B. Setiap kumpulan terdiri daripada empat orang ahli. Peserta kajian yang terlibat dalam perbincangan kumpulan berfokus ini adalah hasil dari perbincangan ketika pengkaji bertemu dengan peserta kajian kali pertama dengan penghuni RKK di sekolah A dan B. Peserta kajian menyatakan persetujuan sekiranya mereka ditemu

bual secara berkumpulan kerana perasaan malu dan tidak bersedia untuk berkongsi cerita jika ditemu bual secara individu. Pengkaji juga telah berbincang dan meminta pendapat dari guru sekolah A dan sekolah B berkenaan kanak-kanak yang menyatakan persetujuan untuk ditemu bual.

Kesimpulan dari hasil perbincangan tersebut, pengkaji mendapati penghuni RKK memerlukan banyak dorongan dan sangat memerlukan sokongan. Mereka berasa tidak selesa jika bersendirian dan sukar untuk meluahkan pendapat. Justeru, pengkaji telah mendapatkan persetujuan termaklum untuk mengadakan temu bual berkumpulan bagi peserta kajian sekolah A dan sekolah B. Keseluruhannya, peserta kajian daripada FGD1 lebih banyak berkongsi dan memberikan kerjasama berbanding FGD2.

Untuk temu bual individu pula, hanya dua orang murid iaitu dari sekolah B dan sekolah C yang menyatakan kesediaan dan memberi kebenaran. Setelah berbincang dengan guru-guru, pengkaji telah mendapatkan persetujuan termaklum dari dua orang penghuni berkenaan. Sesi temu bual dilaksanakan dengan mengambil kira jadual kelas dan aktiviti sekolah penghuni berkenaan. Pengkaji perlu merujuk kepada guru kelas dan guru kaunselor agar sesi temu bual tidak menjejaskan aktiviti persekolahan peserta kajian.

Jadual 3.1 menunjukkan profil peserta kajian yang terdiri daripada penghuni RKK yang bersekolah, maklumat temu bual yang telah dijalankan dan kod temu bual untuk setiap peserta kajian.

Jadual 3.1

Profil Peserta Kajian, Maklumat Temu Bual dan FGD

Peserta Kajian	Umur	Bangsa	Sekolah	Jenis Temu Bual	Tarikh Temu Bual	Kod Temu Bual
P1	17	India	A	FGD1	18 September 2017	P1/FGD1
P2	16	Melayu	A	FGD1	18 September 2017	P2/FGD1
P3	16	Melayu	A	FGD1	18 September 2017	P3/FGD1
P4	13	Melayu	A	FGD1	18 September 2017	P4/FGD1
P5	16	Melayu	B	FGD2	3 Oktober 2017	P5/FGD2
P6	16	Melayu	B	FGD2	3 Oktober 2017	P6/FGD2
P7	14	Melayu	B	FGD2	3 Oktober 2017	P7/FGD2
P8	14	India	B	FGD2	3 Oktober 2017	P8/FGD2
P9	17	Melayu	B	Individu	10 Oktober 2017	P9/IV
P10	17	Melayu	C	Individu	27 Oktober 2017	P10/IV

FGD1 dari sekolah A terdiri daripada P1, P2, P3 dan P4. P1 berpenampilan sederhana, percakapan dan nada suara kurang jelas dan suka mencelah percakapan orang. P2 pula seorang murid yang kemas, bersih, memberikan kerjasama dan pandai berkomunikasi. P3 juga seorang murid yang berpakaian kemas dan bersih tetapi percakapannya kurang jelas kerana keadaan giginya yang jongang dan agak sukar memahami topik yang sedang dibincangkan. Manakala P4 pula sangat berbeza dengan ahli yang lain kerana seorang yang pendiam, pakaian yang tidak kemas, kebersihan diri sangat tidak memuaskan dan kurang memberikan kerjasama sepanjang temu bual. P1, P2 dan P3 merupakan murid yang ceria, sedia berkongsi cerita dan

menerima pengkaji dengan baik. Berdasarkan pemerhatian semasa temu bual dijalankan P1, P2 dan P3 sangat memahami satu sama lain serta mempunyai hubungan rapat seperti adik beradik.

FGD2 dari sekolah B pula terdiri daripada P5, P6, P7 dan P8. Semua peserta kajian berpakaian kemas, bersih dan terurus. Semua peserta kajian menerima pengkaji dengan baik dan bekerjasama dalam berkongsi cerita. P5, P6 dan P7 banyak berkongsi cerita dan tidak malu berbanding dengan P8 yang agak pendiam serta hanya respon bila ditanya dan lebih banyak tersenyum sahaja. P5 dan P6 memberikan respon yang baik dan menjawab soalan dengan memuaskan. P7 seorang yang banyak bercakap tetapi sering dihalang oleh P6. P6 akan menampar peha P7 sekiranya P7 mula bercakap terlalu banyak seolah-olah hendak mengawal dan memberi amaran agar tidak banyak bercakap. Semua murid agak berhati-hati untuk berkongsi cerita dan pengalaman. Mungkin disebabkan beberapa perkara yang tidak mahu didedahkan. Kemungkinan juga mereka tidak mahu rakan mereka mengetahui rahsia mereka kerana dari gerak mata dan memek muka mereka seolah-olah tidak mempercayai rakan-rakan mereka itu.

P9 merupakan calon SPM tahun 2017 Sekolah B, seorang murid yang kemas, bersih dan pandai menguruskan diri. P9 menerima kehadiran pengkaji dengan positif, memberikan kerjasama yang baik dan bersedia untuk berkongsi cerita. P9 menunjukkan penampilan yang menarik, pandai berkomunikasi dan mudah mesra. Manakala P10 pula dari Sekolah C juga merupakan seorang murid yang berpakaian kemas, bersih dan mudah mesra. P10 turut memberikan kerjasama yang baik serta suka ketawa. Beliau mengalami masalah fizikal iaitu kaki tempang yang

menyebabkan beliau jalan terhuyung hayang. Selain itu, pertuturan beliau juga tidak jelas dan kurang faham soalan yang diajukan oleh pengkaji. P10 juga seorang yang lurus dan jujur dalam berkongsi cerita dan menjawab soalan.

Jadual 3.2 pula menunjukkan maklumat asas penempatan di RKK. Terdapat tiga orang peserta kajian yang menghuni RKK melebihi lima tahun iaitu peserta kajian dari FGD1, manakala yang lainnya kurang dari lima tahun. Faktor kemiskinan keluarga menjadi sebab utama kepada penempatan ke RKK melibatkan tiga orang peserta kajian, dua orang kanak-kanak dibuang, dua orang disebabkan penderaan, dua orang akibat pengabaian dan seorang lagi masalah kemiskinan dan sosial. RKK Arau merupakan penempatan kedua bagi lima orang peserta kajian dan penempatan pertama bagi empat orang lagi peserta kajian. Hanya seorang peserta kajian yang telah melalui pengalaman ditempatkan di tiga buah RKK dan RKK Arau merupakan penempatannya yang ketiga. Maklumat asas berkaitan penempatan di RKK diperolehi melalui temu bual bersama penghuni RKK, guru dan juga kakitangan RKK.

Jadual 3.2

Maklumat Asas Penempatan di RKK

Peserta Kajian	Jangka masa Menghuni (pada tahun temu bual)	Tahun Masuk Ke RKK	Sebab Penempatan	Penempatan di RKK Arau
P1	9 tahun	2008	Penderaan	Penempatan Kedua
P2	16 tahun	2001 (Sejak dilahirkan)	Kanak-Kanak Dibuang	Penempatan Kedua
P3	16 tahun	2001 (Sejak dilahirkan)	Kanak-Kanak Dibuang	Penempatan Kedua
P4	1 tahun	2016	Penderaan	Penempatan Kedua
P5	4 tahun	2013	Kemiskinan Keluarga	Penempatan Pertama
P6	1 tahun	2016	Kemiskinan Keluarga	Penempatan Pertama
P7	1 tahun	2016	Kemiskinan Keluarga	Penempatan Pertama
P8	1 tahun	2016	Pengabaian	Penempatan Kedua
P9	2 tahun	2015	Pengabaian	Penempatan Ketiga
P10	4 tahun	2013	Kemiskinan dan Masalah Sosial	Penempatan Pertama

Mobiliti penempatan kanak-kanak ialah bilangan penempatan dan perpindahan yang kanak-kanak lalui sebelum mereka menghuni RKK Arau sehingga sekarang. Semua peserta kajian FGD1, P8 dari FGD2 dan P9 pernah menghuni lebih dari satu RKK. Sebagai contoh, semua peserta kajian dari FGD1 pernah menghuni di Rumah Kanak-Kanak Kepala Batas, Pulau Pinang sehingga umur 12 tahun dan berpindah ke RKK Arau apabila berumur 13 tahun. Manakala P9 pula pernah ditempatkan di dua buah rumah perlindungan iaitu Rumah Tunas Harapan di Kelantan dan Sultanah Hajjah Kalsom di Pahang sebelum dipindahkan ke RKK Arau. P8 juga ditempatkan di Pusat Perlindungan Kanak-Kanak, Kuala Kangsar sebelum ditempatkan di RKK Arau.

Namun begitu, terdapat murid yang menyatakan tidak mahu dipindahkan ke mana-mana lagi dan hanya mahu berada di RKK Arau sehingga tamat perintah.

3.5.2.2 Guru Yang Mengajar

Seramai lapan orang guru telah dipilih untuk menjadi peserta kajian. Pemilihan guru yang terlibat sebagai peserta kajian adalah berdasarkan kriteria-kriteria berikut: i) Guru yang mengajar penghuni RKK sekurang-kurangnya satu tahun, ii) Dicapadangkan oleh pihak pentadbiran atau pengetua, dan iii) Menawarkan diri secara sukarela. Peserta kajian yang telah terpilih dalam kalangan guru terdiri daripada guru kelas, guru mata pelajaran, kaunselor dan juga guru penolong kanan. Semua guru bersetuju untuk terlibat sebagai peserta kajian dan temu bual dirakam.

Peserta kajian dalam kalangan guru terdiri daripada mereka yang mengajar murid penghuni RKK. Berdasarkan kebenaran yang diberikan oleh pihak pengetua, guru yang terlibat dipilih berdasarkan persetujuan dan kerelaan mereka sendiri. Jadual 3.3 menunjukkan maklumat asas berkaitan guru yang telah dipilih untuk menjadi peserta kajian beserta dengan kod temu bual.

Jadual 3.3

Maklumat Asas Berkaitan Guru

Peserta Kajian	Pengalaman Mengajar	Jawatan	Sekolah	Tarikh Temu Bual	Jenis Temu Bual	Kod Temu Bual
P11	3 tahun	Guru Penolong	A	12 Julai 2017	Individu	P11/IV
P12	3 tahun	Guru Penolong	A	12 Julai 2017	Individu	P12/IV
P13	7 tahun	Kaunselor	B	26 September 2017	Individu	P13/IV
P14	7 tahun	Guru Penolong	C	9 Oktober 2017	Individu	P14/IV
P15	7 tahun	Guru Penolong	B	10 Oktober 2017	Individu	P15/IV
P16	8 tahun	Guru Penolong	A	30 November 2017	Individu	P16/IV
P17	11 tahun	Penolong Kanan	C	3 Disember 2017	Individu	P17/IV
P18	20 tahun	Guru Penolong	C	3 Disember 2017	Individu	P18/IV

Untuk Sekolah A, pengkaji berhubung secara lisan untuk memohon persetujuan dan kebenaran ditemu bual. Tiga orang guru iaitu P11, P12 dan P16 menawarkan diri dan bersetuju untuk ditemu bual secara individu. Manakala peserta kajian Sekolah B pula dicadangkan oleh pihak pengetua sekolah supaya memilih kaunselor sekolah dan dikodkan sebagai P13. Seorang lagi peserta dari Sekolah B yang telah menawarkan diri secara sukarela adalah P15. Pengetua Sekolah B tidak membenarkan ramai guru yang dilibatkan untuk mengelakkan kelas guru-guru berkenaan terganggu. Peserta kajian Sekolah C pula diperolehi melalui pertanyaan secara lisan kepada semua guru yang berpengalaman mengajar murid penghuni RKK. Seramai tiga orang guru telah menawarkan diri dan memberikan kebenaran untuk ditemu bual secara individu iaitu

P14, P17 dan P18. Berikutan dari kekangan masa dan jadual maka tarikh, tempat dan masa temu bual adalah mengikut kelapangan serta keselesaan guru-guru berkenaan. Pengkaji mengedarkan borang kepada guru yang bersetuju sahaja.

3.5.2.3 Kakitangan RKK

Pengkaji telah bertemu dan berbincang dengan pengetua RKK untuk menjelaskan tentang tujuan kajian dijalankan. Surat kebenaran dan kelulusan menjalankan kajian dari pihak Jabatan Kebajikan Masyarakat, Putrajaya turut dikemukakan kepada pihak RKK. Berdasarkan perbincangan, pihak pengurusan RKK telah membenarkan pengkaji untuk menemu bual pegawai yang bertanggungjawab dalam pengurusan bahagian sekolah dan teknik vokasional. Pengkaji bertemu dengan peserta kajian berkenaan pada lawatan kali kedua di RKK. Pemilihan pegawai berkenaan kerana beliau telah lama menguruskan bahagian sekolah dan bertanggungjawab mendaftarkan semua kanak-kanak RKK yang layak dari segi dokumentasi untuk bersekolah. Walaupun begitu, pengkaji telah turut mencuba untuk berhubung dengan kakitangan lain yang bertugas di RKK untuk memohon persetujuan mereka terlibat sebagai peserta kajian tetapi tidak mendapat kerjasama. Ini kerana mereka menyatakan bahawa bidang tugas mereka hanya menguruskan penghuni di RKK dan tidak terlibat dengan pengurusan persekolahan penghuni. Justeru, pengkaji meneruskan kajian dengan seorang kakitangan RKK sebagai peserta kajian.

Menurut peserta kajian, semua murid yang ditempatkan di RKK akan disemak untuk memastikan semua dokumen diri penghuni lengkap. Peserta kajian akan membuat permohonan bagi penghuni yang tidak memiliki dokumen diri seperti sijil lahir dan kad pengenalan. Peserta kajian juga bertanggung jawab untuk berunding dengan

pihak jabatan pendidikan negeri dan bertemu dengan pihak sekolah untuk mendaftarkan penghuni yang akan bersekolah. Sepanjang temu bual dijalankan, pengkaji mendapati peserta kajian sangat arif dan dapat menyatakan secara terperinci maklumat setiap penghuni yang bersekolah. Pengkaji mendapati peserta kajian sangat mengenali dengan rapat penghuni yang bersekolah dan sentiasa membantu melengkapkan keperluan persekolahan mereka.

Tambahan lagi, peserta kajian juga akan membuat lawatan ke sekolah-sekolah pada setiap awal tahun persekolahan untuk bertemu dengan pihak pentadbiran sekolah. Peserta kajian sebagai wakil pihak RKK akan membuat penerangan berkaitan maklumat dan latar belakang penghuni. Sebab-sebab penghuni ditempatkan di RKK juga akan dimaklumkan untuk membantu pihak sekolah agar kehadiran penghuni RKK dalam pengetahuan pihak sekolah dan diberi perhatian sewajarnya. Justeru, jika terdapat sebarang isu yang memerlukan kerjasama dari pihak RKK maka peserta kajian akan dihubungi oleh pihak sekolah dan pihak guru. Ini terbukti apabila guru-guru turut menyatakan bahawa mereka sering berhubung dengan peserta kajian sekiranya keadaan memerlukan.

Pegawai yang ditemu bual secara individu telah diberikan kod nama samaran sebagai P19/IV dan telah berkhidmat selama 14 tahun. Temu bual berlangsung pada tarikh 7 Disember 2017 bertempat di pejabat RKK. Beliau memberikan kerjasama yang sangat baik dalam berkongsi maklumat. Namun begitu, beliau menegaskan hanya maklumat umum sahaja yang boleh dibincangkan. Manakala maklumat peribadi atau sulit tidak akan dibincangkan atau didedahkan kerana mereka tertakluk pada peraturan dan etika yang telah ditetapkan. Keseluruhannya hanya seorang kakitangan yang telah ditemu

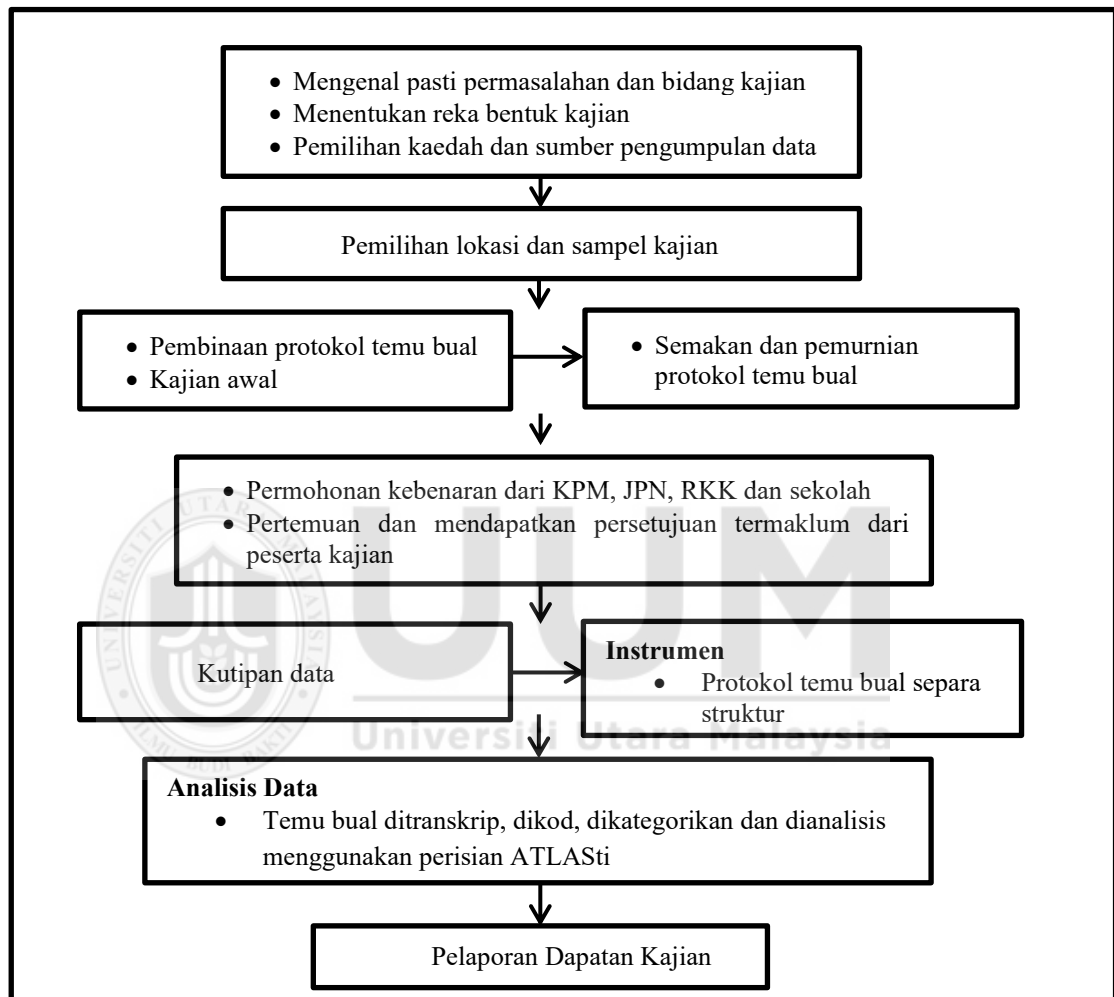
bual dan pengkaji mendapati data yang diperolehi amat membantu dalam menjawab semua persoalan kajian. Pengkaji mendapati peserta kajian dapat menceritakan secara terperinci dan lengkap segala persoalan berkaitan penghuni RKK yang bersekolah.

Justeru, pemilihan peserta kajian dalam kajian ini memenuhi kriteria-kriteria yang diperlukan iaitu: i) Mempunyai maklumat, akses dan pengetahuan yang meluas tentang kanak-kanak yang bersekolah, ii) Mendapat kebenaran dan perakuan dari pihak pengurusan atau pengetua RKK, dan iii) Mempunyai pengalaman sekurang-kurangnya satu tahun dalam menguruskan penghuni RKK. Kakitangan RKK yang dipilih secara umumnya bersetuju untuk ditemu bual dan rakaman suara telah dijalankan.

3.6 Prosedur Pengumpulan Data

Sebelum kajian ini dijalankan, pengkaji telah mengambil beberapa langkah untuk memastikan kelancarannya. Prosedur pengumpulan data dalam kajian ini adalah seperti berikut: i) Pembinaan protokol temu bual dan melaksanakan kajian awal, ii) Memohon kebenaran pihak-pihak terlibat, iii) Menentukan kaedah pengumpulan data, iv) Mengutip data, v) Analisis dan vi) Pelaporan. Pengkaji juga telah melaksanakan prosedur memohon kebenaran seperti berikut: i) Memohon kebenaran dari Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP), Kementerian Pendidikan Malaysia, ii) Memohon kebenaran daripada Jabatan Kebajikan Masyarakat (JKM), Kementerian Pembangunan Wanita, Keluarga dan Masyarakat, iii) Seterusnya permohonan kebenaran menjalankan kajian telah dibuat kepada Jabatan Pendidikan Perlis dengan melampirkan surat kelulusan dari BPPDP dan JKJ, iv) Pengkaji telah memohon kebenaran daripada pihak sekolah berkenaan dan pihak pentadbiran RKK,

v) Memohon kebenaran guru, kakitangan RKK dan murid yang telah dipilih untuk mengisi borang kerelaan menjadi peserta kajian, dan vi) Mewujudkan *rapport* bersama peserta kajian dengan menjelaskan tujuan kajian terlebih dahulu. Rajah 3.3 menunjukkan ringkasan prosedur pengumpulan data yang telah dijalankan.



Rajah 3.3: Ringkasan Prosedur Pengumpulan Data

3.6.1 Kajian Awal

Kajian awal dijalankan bertujuan untuk dijadikan prototaip bagi kajian sebenar (Merriam, 1998) dan bukanlah untuk mendapatkan data. Menurut Yin (2009) dan Merriam (1998) kepentingan kajian awal adalah untuk: i) Membaiki kelemahan dan kekurangan instrumen yang akan digunakan, ii) Mempelajari proses kajian dan

menambah baik prosedur kajian, iii) Membantu pengkaji memahami dengan lebih jelas reka bentuk kajian, iv) Proses pengujian protokol temu bual dilakukan, dan v) Mengenal pasti masalah yang mungkin akan berlaku semasa prosedur pengumpulan data dilaksanakan.

Untuk kajian ini, pengkaji telah memilih dua orang peserta kajian utama dari populasi kajian untuk melakukan kajian awal. Berdasarkan kajian awal yang telah dijalankan di Sekolah A, pengkaji telah berupaya mengenal pasti beberapa perkara yang perlu penambahbaikan dalam instrumen kajian iaitu, i) Soalan yang digunakan perlu diringkaskan dan pada aras yang sesuai dengan kefahaman mereka untuk membolehkan peserta kajian berkongsi cerita dan pengalaman, ii) Bahasa yang digunakan tidak terlalu formal, dan iii) Teknik mengemukakan soalan yang santai dan bersahaja. Selain itu, terdapat beberapa perkara yang perlu diberi perhatian oleh pengkaji berkaitan proses dan protokol temu bual iaitu, i) Mewujudkan *rapport* terlebih dahulu dengan beramah mesra, ii) Kesediaan peserta kajian amat penting terutamanya melibatkan rakaman perbualan, dan iii) Temu bual dijalankan dalam suasana yang kondusif supaya peserta kajian berasa selamat untuk berkongsi cerita.

Semasa kajian awal dijalankan juga, pengkaji dapat mengesan bahawa peserta kajian amat sensitif tentang tujuan dan matlamat kajian dijalankan. Kebimbangan ini berkaitan dengan isu kerahsiaan maklumat yang dikongsikan. Justeru, pengkaji telah berusaha mengubah suai teknik menerangkan tujuan kajian, etika dan kerahsiaan supaya peserta kajian dapat memahami dengan mudah dan berasa selamat untuk berkongsi pengalaman mereka. Untuk mewujudkan rasa selamat dan percaya,

pengkaji mengambil langkah untuk pergi ke lokasi kajian lebih dari sekali. Ini penting supaya peserta kajian lebih serasi dan *familiar* dengan pengkaji.

3.6.2 Kaedah Pengumpulan Data

Di dalam kajian ini, pengkaji telah mengumpulkan data melalui temu bual separa struktur secara individu seperti yang disarankan oleh (Patton, 2015) dan juga perbincangan kumpulan berfokus atau *focus group discussion* (FGD).

3.6.2.1 Temu Bual Separa Struktur

Temu bual disifatkan sebagai satu saluran untuk mendekati dunia peserta kajian dan memahami perkara sebenar. Temu bual merupakan satu kaedah yang cepat untuk mendapatkan maklumat yang banyak dalam masa yang singkat (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998; Yin, 2009). Soalan-soalan di dalam temu bual separa struktur berfungsi sebagai garis panduan sahaja supaya pengkaji tidak tersasar dari landasan persoalan kajian dan memenuhi tujuan kajian (Bogdan & Biklen, 2007; Taylor, Bogdan, & Devault, 2016).

Temu bual separa struktur adalah kaedah pengumpulan data ke atas peserta kajian menggunakan set soalan terbuka dan didorong dengan soalan-soalan susulan untuk meneroka respon dan topik yang diminati dengan lebih lanjut. Temu bual separa struktur di dalam kajian kualitatif adalah gabungan antara temu bual berstruktur dan tidak berstruktur (Creswell, 2014; Merriam, 1998; Miles et al., 2014). Pengkaji dan peserta kajian terlibat di dalam temu bual formal. Pengkaji membina dan memanfaatkan protokol temu bual, iaitu satu senarai soalan terbuka yang mengandungi topik-topik yang ingin dikaji. Temu bual separa struktur juga

memberikan kelebihan kepada pengkaji untuk kekal fokus di dalam topik yang ingin dikaji dan pada masa yang sama memberikan autonomi untuk meneroka dengan lebih mendalam idea-idea lain yang muncul dan relevan dengan topik (Creswell, 2014; Lincoln & Guba, 1985). Pengkaji akan mengikuti panduan soalan protokol temu bual tetapi kedua-dua pihak mempunyai autonomi untuk membincangkan sesuatu topik dengan lebih mendalam sekiranya dirasakan perlu. Justeru, temu bual separa struktur bersifat fleksibel yang memberikan peluang kepada peserta kajian berkongsi cerita, menghuraikan dan menjawab segala persoalan yang dikemukakan pengkaji mengikut perspektif pemikiran mereka.

Di dalam kajian ini, soalan berbentuk separa struktur telah digunakan sebagai protokol temu bual supaya berlandaskan kepada tujuan dan persoalan kajian. Pengkaji merujuk kepada kerangka *interview protocol refinement* (IPR) yang dipelopori oleh Castillo-Montoya (2016). IPR terdiri daripada 4 fasa iaitu: i) Memastikan soalan temu bual selari dengan persoalan kajian, ii) Mewujudkan perbualan yang berasaskan inkuiri, iii) Menerima maklum balas protokol temu bual, dan iv) Melaksanakan kajian rintis ke atas protokol temu bual. Kaedah IPR ini menyokong usaha-usaha untuk mengukuhkan lagi reabiliti protokol temu bual dan menyumbang kepada peningkatan kualiti data yang diperoleh daripada temu bual. Selain itu, pengkaji turut menjadikan dapatan kajian-kajian lalu sebagai garis panduan penyediaan soalan berkaitan akademik, tingkah laku, rakan sebaya, persekitaran sekolah, aktiviti sekolah, penempatan di RKK, persekitaran dan pengalaman hidup di RKK, dan penjaga RKK (Chan, 2013; Cook, Chaplin, Sinha, Tebes, & Mayes, 2012; Goldenring & Rosen, 2004; Raj & Raval, 2013; Yeow et al., 2011).

Proses temu bual yang telah dijalankan menggunakan dua set protokol temu bual untuk peserta kajian. Set pertama adalah soalan untuk kanak-kanak RKK yang terdiri daripada lima soalan utama. Set protokol temu bual yang kedua mengandungi empat soalan utama yang sama untuk peserta kajian guru dan kakitangan RKK. Dalam konteks kajian ini, soalan yang dikemukakan berkisar tentang pengalaman serta pandangan tentang penyesuaian psikososial mereka di sekolah. Temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus ini bersifat fleksibel kerana bergantung kepada jawapan yang diberi oleh peserta kajian supaya lebih banyak isu dapat diteroka. Soalan yang disediakan hanyalah sebagai panduan supaya pengkaji dapat mengawal perjalanan sesi temu bual untuk mencapai tujuan kajian.

3.6.2.2 Proses Temu Bual

Proses temu bual untuk semua peserta kajian dijalankan mengikut kesediaan, tempat dan masa yang ditetapkan oleh peserta kajian. Peserta kajian telah ditemu bual antara bulan Julai hingga Disember 2017. Setiap sesi temu bual mengambil masa di antara 20 minit sehingga satu jam. Semua temu bual dijalankan dalam Bahasa Melayu atau lebih khusus lagi dalam loghat utara. Keseluruhannya semua temu bual telah dirakam dan catatan dilakukan dengan persetujuan peserta kajian.

Temu bual bersama pelajar penghuni RKK yang merupakan peserta utama kajian ini dilakukan secara individu dan perbincangan kumpulan berfokus. Perbincangan kumpulan berfokus ini telah dicadangkan oleh guru-guru dan juga atas permintaan peserta kajian mengikut keselesaan mereka. Manakala, peserta kajian untuk temu bual individu pula berdasarkan persetujuan dan kebolehan peserta kajian dalam memahami arahan serta kemampuan untuk berkomunikasi dengan baik. Sebanyak dua temu bual

individu dan dua perbincangan kumpulan berfokus telah dijalankan. Setiap perbincangan kumpulan berfokus terdiri daripada empat orang peserta kajian.

Kajian ini bertujuan untuk meneroka kemampuan penghuni RKK penyesuaian psikososial di sekolah, pengalaman kehidupan di RKK dan peranan guru dalam membantu meningkatkan penyesuaian psikososial penghuni RKK. Sehubungan itu, instrumen kajian telah dibangunkan berpandukan kepada objektif dan persoalan kajian. Pembangunan protokol kajian ini berasaskan kepada sorotan kajian-kajian lalu. Pengkaji telah bertemu dengan guru-guru yang berpengalaman mengajar penghuni RKK terlebih dahulu untuk meminta pandangan supaya soalan temu bual ditambah baik dan sesuai. Pengkaji telah mencuba soalan protokol temu bual ke atas penghuni RKK semasa kajian awal dijalankan. Pengkaji mendapat maklum balas yang baik dari pihak penghuni dan guru-guru untuk memurnikan lagi soalan agar lebih mudah difahami dan boleh mencapai tujuan kajian. Selain itu, semasa kajian awal dijalankan juga pengkaji mempelajari kaedah menggunakan protokol temu bual yang boleh menarik minat dari segi teknik menyoal, bahasa yang digunakan dan soalan yang dikemukakan perlulah ringkas. Perkara paling penting yang perlu pengkaji kuasai adalah mampu menjalankan temu bual dengan menarik minat penghuni untuk berkongsi cerita. Temu bual harus secara santai dan tidak kelihatan seperti menyoal adalah amat penting agar mereka tidak rasa tertekan.

Pengkaji menggunakan set protokol temu bual yang sama untuk peserta kajian kanak-kanak penghuni RKK sama ada temu bual secara individu dan juga temu bual secara perbincangan kumpulan berfokus (*fgd*) tetapi diubah suai mengikut keperluan. Protokol temu bual mengandungi tiga bahagian iaitu:

- i. Soalan pembukaan yang bertujuan untuk mengumpul maklumat berkaitan demografi serta latar belakang peserta kajian.
- ii. Soalan utama yang menumpu kepada objektif kajian iaitu:
 - Soalan berkaitan faktor diri sendiri merangkumi bagaimana penghuni menggambarkan diri sendiri, perasaan mereka, cara menangani perubahan, tekanan dan masalah yang dihadapi. Ini bertujuan untuk mengenal pasti kemampuan penghuni melakukan penyesuaian psikososial ketika berada di persekitaran sekolah.
 - Faktor rakan sebaya pula melihat dari aspek hubungan penghuni dan pendapat mereka tentang rakan sebaya di RKK dan sekolah. Soalan ini bertujuan untuk mengenal pasti kemampuan penghuni melakukan penyesuaian psikososial ketika berada di persekitaran sekolah.
 - Faktor RKK pula melihat dari aspek pengalaman kehidupan di RKK, hubungan dengan penjaga, program dan aktiviti serta perubahan yang dialami setelah menghuni RKK. Soalan ini adalah untuk meneroka pengalaman kehidupan yang mempengaruhi penyesuaian psikososial penghuni RKK ketika berada di sekolah.
 - Faktor sekolah pula merangkumi hubungan dengan guru dan rakan sebaya, pengalaman belajar, pencapaian akademik, penglibatan dalam aktiviti sekolah dan peranan sekolah dan guru. Soalan ini adalah untuk mengenal pasti peranan guru dalam membantu proses penyesuaian psikososial penghuni RKK
- iii. Soalan penutup pula dikemukakan untuk memberi ruang kepada peserta kajian berkongsi pengalaman, perasaan atau maklumat selain daripada

soalan yang dikemukakan berkaitan dengan topik kajian. Peserta kajian digalakkan untuk meluahkan pendapat mereka dan menyatakan pandangan mereka tentang topik yang telah dibincangkan.

Semua temu bual bersama guru sekolah telah dilaksanakan dalam bentuk temu bual individu. Sebanyak lapan temu bual individu telah dijalankan melibatkan peserta kajian guru. Faktor kekangan masa, jadual dan aktiviti sekolah yang padat turut diambil kira oleh pengkaji semasa menetapkan sesi temu bual. Temu bual individu dengan pihak RKK pula melibatkan seorang kakitangan yang menguruskan bahagian sekolah dan teknik vokasional. Semua temu bual telah dijalankan secara separa formal untuk mengekalkan keselesaan. Pengkaji mengutamakan persetujuan peserta kajian dalam memilih lokasi dan masa temu bual mengikut kesediaan mereka.

Seterusnya untuk temu bual separa struktur bersama guru dan kakitangan RKK pula, pengkaji juga telah menggunakan protokol temu bual yang sama tetapi telah diubah suai mengikut peserta kajian. Secara umumnya, soalan temu bual terbahagi kepada tiga bahagian iaitu:

- i. Soalan pembukaan untuk mengumpul data yang merangkumi demografi dan latar belakang peserta kajian.
- ii. Soalan utama yang menumpu kepada objektif kajian iaitu:
 - Pendapat peserta kajian tentang diri penghuni RKK untuk mengenal pasti kemampuan penghuni melakukan penyesuaian psikososial ketika berada di persekitaran sekolah.

- Pandangan peserta kajian tentang hubungan penghuni RKK dengan rakan sebaya untuk mengenal pasti kemampuan penghuni melakukan penyesuaian psikososial ketika berada di persekitaran sekolah.
 - Pendapat peserta kajian berkaitan pencapaian akademik, penglibatan dalam aktiviti, hubungan dengan guru/penjaga dan program sekolah/RKK. Soalan ini adalah untuk meneroka pengalaman kehidupan dan peranan guru dalam meningkatkan penyesuaian psikososial penghuni.
- iii. Untuk soalan penutup pula, pengkaji mengemukakan soalan lanjutan dan mendorong peserta kajian untuk menyatakan pendapat dan maklumat yang dirasakan penting dan sesuai dengan topik yang dikaji.

3.7 Kerapian Dalam Penyelidikan

Kerapian merujuk kepada kualiti penyelidikan kualitatif dan digunakan sebagai cara penilaian penyelidikan kualitatif (Liamputtong, 2009). Ia serupa dengan konsep kebolehpercayaan dan kesahihan dalam sains positif (Liamputtong, 2009). Lincoln dan Guba (1985, 1989) telah membina empat kriteria yang inovatif dan mencabar ‘sebagai penterjemahan istilah-istilah lebih tradisional dengan penyelidikan kuantitatif’ iaitu: kesahihan dalaman kepada kredibiliti, kesahihan luaran kepada kebolehpindahan, kebolehpercayaan kepada kebergantungan dan objektiviti kepada kebolehsahan (Li, 2017; Liamputtong, 2009; Shenton, 2004; Tobin & Begley, 2004). Kajian ini mengaplikasikan empat kriteria (Lincoln & Guba, 1985) tersebut untuk mengukuhkan kebolehpercayaan dan kesahihan.

3.7.1 Kredibiliti dan Ketulenan

Kredibiliti dan kesahihan digunakan untuk menentukan sama ada penyelidikan itu ‘tulen, boleh dipercayai atau berwibawa’ (Liamputtong, 2009). Kredibiliti boleh dicapai apabila peserta kajian dapat menghuraikan gambaran pelbagai realiti yang dipegang dengan hampir tepat dan mencukupi (Liamputtong, 2009; Tobin & Begley, 2004). Untuk meningkatkan kredibiliti dalam kajian ini, beberapa strategi telah dipilih oleh pengkaji iaitu semakan ahli atau peserta kajian, pemerhatian, penglibatan yang berterusan dan panjang di lapangan serta triangulasi (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998; Yin, 2009).

Semakan peserta kajian dilakukan setelah pengkaji menganalisis data dan menyiapkan laporan. Laporan berkenaan diberi kepada peserta kajian untuk disemak. Ini adalah untuk memastikan data yang diterjemahkan dalam laporan adalah benar dan bertepatan seperti yang disampaikan oleh peserta. Langkah seterusnya ialah persetujuan peserta kajian iaitu pengkaji telah merujuk kepada peserta kajian untuk menyemak dan mengesahkan kebenaran serta ketepatan maklumat. Persetujuan peserta kajian melibatkan proses pengesahan transkripsi dan pengesahan terhadap pemahaman. Seterusnya, temu bual yang telah dijalankan dalam tempoh lima bulan adalah untuk memastikan pemerhatian yang berterusan dan berpanjangan. Di samping itu, kajian lapangan yang berpanjangan dan berterusan juga dapat mewujudkan hubungan yang baik dan kepercayaan antara peserta kajian dengan pengkaji. Menurut Lincoln dan Guba (1989), penglibatan dan pemerhatian berpanjangan membekalkan skop data yang mendalam.

Triangulasi adalah proses untuk mendapatkan data sah melalui penggunaan pelbagai instrumen. Oleh itu, di dalam kajian ini pengkaji telah menggunakan triangulasi sumber data. Triangulasi sumber data merujuk kepada penggunaan pelbagai sumber untuk mengumpul data seperti dalam kajian ini iaitu temu bual tiga kelompok peserta kajian yang berbeza latar belakang melibatkan penghuni RKK, guru dan kakitangan RKK.

3.7.2 Kebolehpindahan

Kebolehpindahan boleh dibandingkan dengan kesahihan luar, iaitu merujuk kepada generalisasi penyelidikan (Liamputtong, 2009; Tobin & Begley, 2004). Kriteria kebolehpindahan digunakan dalam usaha untuk memberikan asas bagi generalisasi penyelidikan kualitatif (Liamputtong, 2009). Kebolehpindahan dalam penyelidikan kualitatif menitikberatkan generalisasi teori atau analisis penemuan penyelidikan. Kebolehpindahan dalam penyelidikan kualitatif ialah apabila dapatan penyelidikan boleh diaplikasikan kepada konteks, situasi, individu dan populasi lain yang lebih besar (Krefting, 2017; Shenton, 2004). Oleh itu, pengkaji telah mengambil kira strategi-strategi yang dikemukakan oleh Merriam (1998) dan Lincoln dan Guba (1989) untuk meningkatkan kesahan luaran dalam kajian ini iaitu deskripsi yang kaya dan terperinci. Ini bermakna objektif kajian kualitatif itu sendiri adalah untuk memahami sesuatu fenomena secara mendalam melalui data deskriptif yang dikumpul daripada pelbagai sumber.

3.7.3 Keboleharapan

Keboleharapan boleh dibandingkan dengan kebolehpercayaan (Shenton, 2004; Tobin & Begley, 2004). Keboleharapan dikaitkan dengan istilah-istilah 'keputusan' dan

‘jejak audit’. Penyelidik merekodkan secara terperinci pilihan-pilihan metodologi dan kaedah pengumpulan mereka dan menetapkan ‘rangkaian koheren antara data dan penemuan yang dilaporkan’ (Liamputtong, 2009). Penjejakan audit menunjukkan proses penyelidikan didokumentasikan dan juga boleh dikesan (Liamputtong, 2009). Untuk kajian ini, pengkaji telah melakukan jejak audit dengan mendokumentasikan proses melalui penulisan memo, membentuk kronologi pengumpulan data dan merekodkan prosedur analisis data dengan jelas (Talib, 2019).

3.7.4 Kesahan

Kesahan boleh disamakan dengan objektiviti atau keberkecualian (Liamputtong, 2009). Kesahan dilihat sebagai sejauh mana dapatan kajian ditentukan oleh data yang dipungut daripada peserta kajian dan keadaan penyelidikan dan bukan oleh bias, motivasi, minat atau perspektif pengkaji (Lincoln & Guba, 1985). Oleh itu, untuk kajian ini pengkaji tidak melibatkan diri secara langsung di dalam kelas. Pengkaji hanya membuat pemerhatian ke atas diri peserta kajian sahaja semasa temu bual berlangsung.

3.8 Analisis Data

Analisis data yang dijalankan menggunakan teknik analisis tematik. Salah satu kebaikan menggunakan analisis tematik ini ialah kerana sifatnya yang fleksibel (Braun & Clarke, 2006). Analisis tematik bertujuan menganalisis data untuk mengenal pasti pola atau tema melalui data yang telah dikumpulkan (Braun & Clarke, 2006; Javadi & Zarea, 2016). Data dikatakan tepu apabila pengkaji benar-benar pasti bahawa tiada lagi data dan maklumat baru yang muncul untuk menyokong tema melalui temu bual individu yang telah dijalankan (Miles et al., 2014; Yin, 2009).

Analisis tematik memfokuskan kepada penghasilan tema berdasarkan analisis sumber data kualitatif (Talib, 2019). Pengkaji menggunakan penaakulan induktif semasa melakukan analisis data (Talib, 2019) dengan meneliti data daripada dapatan kajian untuk menentukan kod, subtema dan tema yang sesuai. Pengkaji telah merujuk kepada enam tahap analisis tematik seperti yang dikemukakan oleh Braun dan Clarke (2006) semasa melakukan analisis data. Jadual 3.4 menunjukkan secara ringkas proses analisis tematik.

Jadual 3.4

Ringkasan Proses Analisis Tematik

Tahap	Aktiviti
Membiasakan diri dengan data	Proses transkripsi data audio ke bentuk teks secara verbatim - Memindahkan transkripsi ke dalam ATLAS.ti - Membaca berulang kali untuk memahami data
Menjana kod permulaan	Mencatat kod awal ketika terlibat dalam menyediakan data dalam satu senarai kod - Membaca dan menyemak transkripsi temu bual - Meletakkan kod warna yang berbeza bagi setiap jawapan responden - Menyusun kod mengikut kategori subtema
Mendapatkan tema	Mendapatkan gabungan kod yang boleh membentuk tema atau kategori untuk memberi makna dan tafsiran kepada seluruh data.
Menyemak kod	Proses membaca dan meneliti dokumen serta kod dan seterusnya membawa kepada semakan tema supaya menepati maksud daripada gabungan kod yang diperolehi.
Mendefinisi dan menamakan tema	Tema yang telah disemak boleh dinamakan semula sesuai dengan maksud yang lebih jelas.
Laporan	Menghasilkan laporan akhir.

Adaptasi Berdasarkan Model Tahap Analisis Tematik Braun & Clarke (2006)
Sumber: Talib (2019)

Temu bual dirakam menggunakan perakam suara MP3 dan disimpan terus di dalam komputer peribadi, pemacu pena, *dropbox* dan cakera keras luaran. Pengkaji juga mengumpulkan data di dalam fail berasingan mengikut nama murid, guru dan kakitangan RKK untuk memudahkan data diakses. Semua data yang diperoleh diproses dan dianalisis menggunakan perisian ATLAS.ti versi 8. Ini untuk memudahkan pengkaji mengurus, melihat triangulasi sumber data serta seterusnya membuat laporan dan rumusan.

Pengkaji memproses data rakaman audio sebaik sahaja pulang dari lapangan. Seperti yang dicadangkan oleh Merriam (1988), pengumpulan data dan penganalisan merupakan satu aktiviti berterusan sepanjang masa yang dijalankan serentak dalam kajian kualitatif. Analisis bermula pada temu bual pertama, pemerhatian pertama dan pembacaan dokumen pertama. Rakaman diberikan kod, diletakkan tarikh dan ditranskripsikan secara verbatim. Transkripsi secara verbatim dari bentuk audio kepada teks ini dilakukan secara manual menggunakan *Microsoft Word* sebelum dipindahkan ke dalam perisian ATLAS.ti versi 8. Pengkaji memberi kod indeks bagi setiap transkrip peserta kajian untuk memudahkan proses capaian semula data. Proses transkripsi temu bual secara verbatim ini dimulakan dengan pengkaji mendengar rakaman temu bual secara berulang-ulang kali sehingga transkripsi temu bual setiap peserta kajian lengkap. Data yang telah ditranskripsi ini dibaca berulang kali agar pengkaji dapat membiasakan diri dan memahami data dengan mendalam sebelum proses mengkategorikan data dilakukan.

Transkrip temu bual dan analisis yang siap telah dihantar kepada peserta kajian untuk tujuan semakan, pembetulan, mengesahkan tema dan subtema. Proses semakan

peserta kajian ini adalah untuk meningkatkan kredibiliti dan ketulenan kajian. Untuk proses semakan ini pengkaji telah membawa dokumen dan bertemu dengan peserta kajian sendiri secara bersemuka. Selain bertemu secara langsung dengan peserta kajian, terdapat juga situasi pengkaji telah menghubungi peserta kajian melalui telefon dan *whatsapp* untuk mengesahkan perkara-perkara tertentu yang perlukan penerangan lebih lanjut. Selepas diterima oleh peserta kajian, transkripsi disemak semula dan dibetulkan.

Dengan menggunakan perisian ATLAS.ti versi 8, pengkaji membaca dan menyemak transkripsi temu bual dan meletakkan kod. Perisian ATLAS.ti ini merupakan alat bantu untuk penyimpanan data, mendapatkan kembali (*retrieval*) data, pengkodan, pembinaan kategori, perbandingan dan membuat perkaitan, tetapi proses analisis dilakukan sepenuhnya oleh manusia (Patton, 2015). Proses ini memerlukan kreativiti, pemikiran analitikal, disiplin dan kerja keras (Patton, 2015). Langkah seterusnya, pengkaji mengkategorikan data melalui pemikiran analitikal seperti yang dikemukakan oleh Strauss dan Corbin (2008) iaitu bertanya soalan, membuat perbandingan, memikirkan kemungkinan pelbagai maksud bagi sesuatu perkataan, pengalaman dan sebagainya.

ATLAS.ti 8 menyediakan secara sistematik pemilihan segmen-segmen dari transkrip atau '*quotation*' bagi mewakili satu konsep atau idea yang diringkaskan sebagai kod. Kod-kod ini telah divisualkan secara grafik melalui *network* dengan menunjukkan perkaitan setiap kod dengan tema, *quotation* mahu pun memo. Penggunaan perisian ATLAS.ti 8 penting bagi memastikan proses pengkodan dijalankan secara menyeluruh dan konsisten. Bagi memudahkan proses analisis data, pengkaji

menggunakan kod warna yang berbeza bagi setiap jawapan responden. Kaedah ini sangat membantu penyelidik memahami jawapan-jawapan responden selaras dengan kehendak soalan kajian.

Proses pengkodan dilakukan sehingga membentuk tema-tema yang mewakili setiap konstruk-konstruk yang mewakili penyesuaian psikososial. Walaupun kerja-kerja pengkodan dilakukan secara manual terutama yang melibatkan pembinaan tema daripada subtema yang banyak, perisian ATLAS.ti lebih menjimatkan masa kerana pengkaji dapat mengetahui jumlah kekerapan analisis kod secara keseluruhan dengan mudah dan cepat menerusi laporan analisis yang dijana.

Pada tahap ketiga analisis tematik, Braun dan Clarke (2006) telah mencadangkan pengkaji mencari tema yang bersesuaian dengan tujuan kajian. Semua kod responden-responden yang berada dalam satu kelompok tema asas yang sama berdasarkan maksudnya yang hampir-hampir sama ada secara tersurat atau tersirat, akan dikelompokkan dan disusun bagi membawa tema yang lebih luas. Tema-tema yang telah disusun dan dikelompokkan kemudiannya digabungkan bagi mendapatkan satu tema yang lebih menyeluruh bagi memudahkan interpretasi. Perkaitan antara tema asas, tersusun dan menyeluruh divisualkan melalui *network* yang terbina dengan perisian ATLAS.ti 8. Proses mengkategorikan subtema untuk mewujudkan tema besar dianggap tamat apabila pengkaji telah mencapai penjelasan yang munasabah untuk menjawab persoalan kajian.

Semakan dilakukan secara berulang-ulang agar menggambarkan tema atau subtema yang ditentukan. Ayat transkripsi yang tidak memberi makna akan disingkirkan.

Pengkaji melihat perkaitan antara tema, subtema dan kategori yang telah dibina untuk memastikan wujudnya interaksi antara maklumat yang telah diperolehi. Terdapat juga data transkripsi yang tidak dapat dikelompokkan dalam mana-mana kategori atau tema, maka pengkaji perlu memikirkan tema yang sesuai.

Semasa proses membina tema, pengkaji juga telah berbincang dengan penyelia untuk mendapatkan pandangan, cadangan dan idea. Perbincangan dengan penyelia pertama dan kedua telah membantu pengkaji dalam membangunkan kategori, tema dan subtema yang tepat dan bersesuaian. Selain itu, melalui proses perbincangan ini juga membantu pengkaji mengecilkan tema dan kategori yang diperolehi supaya lebih menjurus kepada persoalan kajian. Pengkaji juga telah melakukan semakan setara semasa melakukan transkripsi seperti yang dicadangkan oleh Liamputtong (2009). Semakan setara ialah rakan yang tidak terlibat secara langsung dengan penyelidikan dan tentang kajian kualitatif. Orang ini dipelawa untuk menilai secara kritikal transkrip untuk mengesahkan atau menyoal penemuan-penemuan dan kaitan antara data, kod, kategori dan tema yang muncul yang telah ditemui penyelidik (Liamputtong, 2009). Semakan setara ini membolehkan pengkaji mengambil langkah berhati-hati dalam pembentukan kod, penyimpanan rekod dan data serta semasa melakukan transkripsi. Semakan ini membantu pengkaji membuat penambahbaikan dalam setiap langkah kerja.

Semasa melakukan analisis dapatan kajian juga, pengkaji telah mempertimbangkan kaedah tringulasi sumber dalam meningkatkan kredibiliti. Transkripsi verbatim temu bual dari tiga kelompok peserta kajian merupakan satu cara tambahan menjana bukti bagi menyokong dakwaan utama. Pengkaji berusaha melihat perkaitan, persamaan

dan perbezaan dari setiap maklumat untuk menyokong dapatan antara satu sama lain. Penemuan atau dapatan yang bertumpu atau sepadan terjadi apabila dua atau lebih sumber data memberikan hasil yang sama. Apabila sumber data menyokong data daripada sumber yang lain, ini menunjukkan kesahihan dapatan kajian (Liamputtong, 2009).

Seterusnya pengkaji menentukan tema dengan menyemak dan memperhalusi semula data semasa proses analisis dilakukan. Pengkaji menentukan dan menamakan tema daripada definisi berdasarkan data dapatan kajian, orientasi teoritikal dan pengalaman peribadi semasa kajian dijalankan seperti yang dicadangkan oleh Azungah (2018). Subtema yang dikelompok di bawah tema adalah berdasarkan deskripsi seperti yang dinyatakan dalam jadual 3.5 di bawah.

Jadual 3.5

Deskripsi Tema dan Subtema

Tema	Deskripsi
Kemampuan Diri Penghuni	- Kemampuan kemahiran pengurusan sosial dan psikologi dalam menangani perubahan serta cabaran untuk melakukan penyesuaian psikososial. - Merujuk kepada tingkah laku penghuni RKK yang terbentuk kesan dari interaksi dengan persekitaran dan pengalaman pembelajaran.
Pengalaman Kehidupan	- Faktor-faktor peristiwa masa lalu dan pengalaman masa kini kesan dari transisi kehidupan yang telah mempengaruhi pembentukan sikap mereka semasa berada di sekolah.
Peranan Guru	- Merujuk kepada perkara-perkara yang dilakukan oleh guru untuk membantu perkembangan dan meningkatkan penyesuaian psikososial. - Penglibatan murid dalam pelbagai aktiviti/program di sekolah - Sokongan pihak RKK

3.9 Pertimbangan Etika dan Isu

Peserta kajian adalah subjek manusia (*human subject*) dalam penyelidikan kualitatif. Sebagai langkah untuk melindungi mereka, prinsip-prinsip etika yang sesuai perlu dipertimbangkan (Taylor et al., 2016). Taylor et al. (2016) menyatakan bahawa *Institutional Review Boards* (IRBs) telah mengemukakan tiga perkara yang perlu diberi perhatian oleh para pengkaji dalam usaha melindungi subjek kajian iaitu persetujuan termaklum (*informed consent*), meminimalkan risiko atau kesan kajian dan melindungi isu-isu kerahsiaan dan privasi peserta kajian. Pengkaji digalakkan berbincang terlebih dahulu sebelum melaporkan hasil kajian. Pertimbangan etika di dalam penyelidikan kualitatif berlaku pada setiap peringkat iaitu pada permulaan kajian, semasa pengumpulan data, semasa analisis data, semasa melaporkan dan sewaktu penerbitan kajian (Creswell, 2014).

Justeru, pengkaji telah mempertimbangkan beberapa isu penting sebagai mematuhi etika penyelidikan dan meningkatkan kualiti dapatan kajian dengan merujuk kepada cadangan pengkaji terdahulu (Hancock & Algozzine, 2006; Mack, Woodsong, McQueen, Guest, & Namey, 2005; Taylor et al., 2016) iaitu: i) Memohon kebenaran dan persetujuan (*inform consent*) daripada peserta kajian. Pengkaji memberi ruang kepada peserta kajian untuk memberikan persetujuan dan tidak memberi tekanan atau paksaan, ii) Memohon kebenaran daripada pihak JKM, BPPDP (KPM), RKK dan sekolah terlibat, iii) Melindungi privasi dengan menggunakan nama samaran, iv) Mengekalkan kerahsiaan maklumat, v) Mengekalkan hubungan baik dengan peserta kajian untuk meningkatkan keselesaan, vi) Menghormati hak peserta kajian untuk berkongsi dan terlibat dalam temu bual, vii) Mengambil kira keselesaan dan kesediaan

peserta kajian untuk ditemu bual, dan viii) Perbincangan sebelum melaporkan hasil kajian.

3.10 Penutup

Pendekatan kajian kes dipilih dalam kajian ini kerana pengkaji berpendapat pendekatan ini merupakan jalan terbaik untuk meneroka dan memahami bentuk penyesuaian psikososial penghuni RKK dalam persekitaran sekolah. Perkongsian pengalaman bukanlah satu perkara yang mudah terutamanya dengan orang asing. Oleh itu, kajian kes menyediakan peluang kepada pengkaji untuk berada dekat dengan kumpulan kanak-kanak ini tanpa mengganggu privasi mereka semasa menjalani rutin harian. Bab selanjutnya membincangkan dengan lebih mendalam berkaitan hasil dapatan kajian.



BAB EMPAT

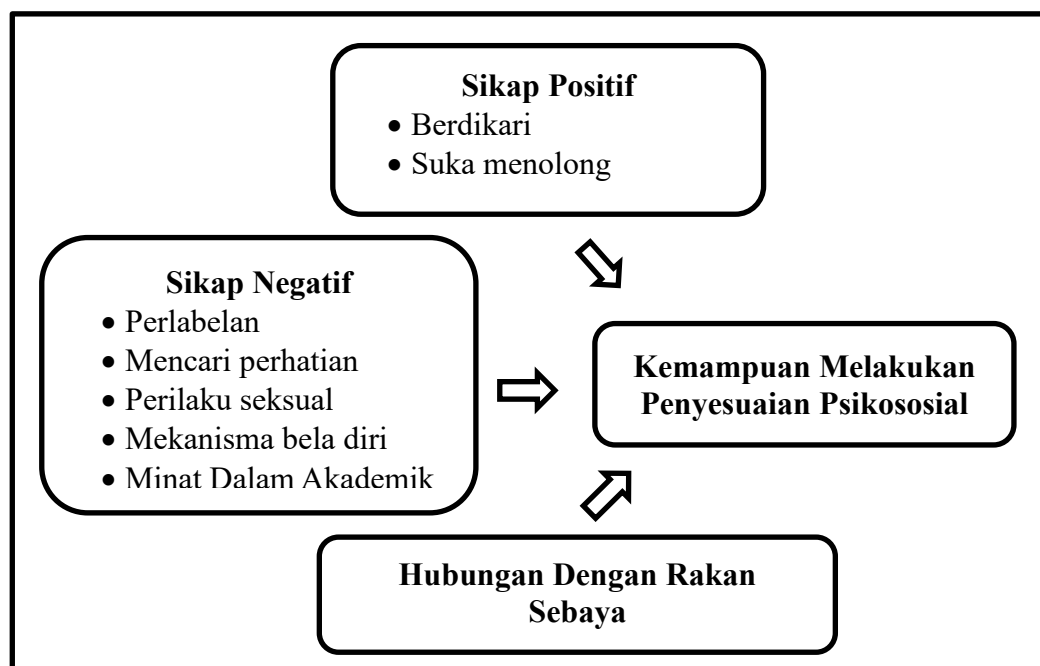
DAPATAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Bab empat melaporkan dapatan kajian yang telah diperoleh dari analisis temu bual yang telah dijalankan. Dapatan kajian akan dibincangkan dan disokong berdasarkan hasil analisis bertema dari temu bual separa struktur dan perbincangan kumpulan berfokus yang telah dijalankan. Analisis dapatan kajian memberikan kefahaman yang lebih mendalam untuk menjawab persoalan kajian dan seterusnya memenuhi tujuan kajian ini dilaksanakan. Perbincangan merangkumi kemampuan penghuni RKK melakukan penyesuaian psikososial, pengalaman kehidupan yang mempengaruhi dan peranan guru dalam membantu penghuni melakukan penyesuaian psikososial di dalam persekitaran sekolah.

4.2 Soalan Kajian 1: Apakah penghuni RKK mempunyai kemampuan untuk melakukan penyesuaian psikososial ketika berada dalam persekitaran sekolah?

Bahagian ini akan membincangkan dapatan kajian hasil analisis temu bual separa struktur bagi persoalan kajian pertama iaitu apakah penghuni RKK mempunyai kemampuan untuk melakukan penyesuaian psikososial ketika berada dalam persekitaran sekolah. Kemampuan melakukan penyesuaian ini boleh dilihat melalui sikap positif dan sikap negatif serta hubungan dengan rakan sebaya hasil dari kehidupan yang telah mereka lalui sepanjang tempoh menghuni RKK. Dapatan kajian menunjukkan kemampuan melakukan penyesuaian yang dipamerkan itu adalah kesan dari respon mereka kepada pengalaman dan persekitaran hidup mereka yang ditonjolkan melalui tingkah laku, emosi dan sosial. Ringkasan dari tema dan subtema yang terbentuk hasil dari persoalan kajian 1 adalah seperti dalam rajah 4.1.



Rajah 4.1: Kemampuan Penghuni RKK Melakukan Penyesuaian Psikososial

Berdasarkan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus, kemampuan melakukan penyesuaian psikososial ditentukan oleh beberapa aspek sendiri yang dapat dilihat melalui sikap sama ada positif atau negatif dan juga hubungan dengan rakan sebaya yang ditonjolkan oleh penghuni. Sikap positif yang ditonjolkan menggambarkan penghuni RKK mampu melakukan penyesuaian manakala sikap negatif pula menunjukkan penghuni RKK tidak mampu melakukan penyesuaian psikososial dengan baik. Manakala di dalam hubungan dengan sebaya pula didapati turut meninggalkan kesan positif dan negatif kepada diri penghuni RKK. Jika penghuni dapat membentuk hubungan yang baik maka bermakna penghuni mampu melakukan penyesuaian psikososial. Tetapi perkara sebaliknya berlaku jika mereka tidak mampu yang akan menghasilkan perhubungan kurang sihat.

4.2.1 Sikap positif

RKK merupakan satu persekitaran baru yang memerlukan kanak-kanak ini belajar menyesuaikan diri setelah dipisahkan dari keluarga. Kemampuan mereka menghadapi cabaran dalam mengharungi transisi kehidupan akan membentuk keperibadian diri mereka. Dapatan kajian menunjukkan sikap positif terdiri daripada sikap berdikari dan suka menolong.

4.2.1.1 Sikap Berdikari

Semua guru yang ditemu bual dan melalui perbincangan kumpulan berfokus berpendapat murid-murid RKK sangat berdikari ketika berada di sekolah berbanding dengan murid-murid lain yang tinggal bersama dengan ibu bapa. Guru-guru memuji dan mengaitkan sifat berdikari yang ada dalam diri murid-murid ini disebabkan pengalaman hidup mereka tanpa kehadiran ibu bapa. Kehidupan di RKK menyebabkan mereka perlu menyesuaikan diri bersama penjaga dan rakan-rakan yang tiada pertalian saudara. Murid RKK menjadi individu yang berdikari juga adalah hasil pemerhatian mereka daripada kehidupan orang lain di sekelilingnya. Sikap berdikari yang dimiliki oleh penghuni RKK ini telah diakui oleh guru P11, P12, P15, P16 dan P17 dalam temu bual individu.

Menurut guru P11 dan P12, pengalaman kehidupan sejak dari kecil di RKK membuatkan P2 dari Sekolah A berpandangan jauh tentang kehidupan masa hadapannya setelah tamat perintah dan meninggalkan RKK kelak.

Dah dia dari kecik orang tak ambik bab la kot. Jadi pikiaq seniri nak idup. Dia belajaq daripada kehidupan orang tengok sekeliling.

P11/IV

Ha...ya berdikari sangat. Memang dia dok pikiaq abeh ni macam mana dia kata, nak p mana, nak duduk ngan sapa.

P12/IV

Manakala P15 dari Sekolah B, P16 dari Sekolah A dan P17 dari sekolah C pula menyatakan bahawa kehidupan di RKK yang memerlukan mereka melakukan semua perkara sendiri telah menyemai sikap berdikari yang tinggi dalam diri penghuni. Justeru, sikap ini terbawa-bawa sehingga ke persekitaran lain seperti di sekolah. Ini menunjukkan sikap berdikari hasil pengalaman hidup di RKK merupakan bukti kemampuan penghuni RKK melakukan penyesuaian psikososial yang positif sama ada dari segi tingkah laku, sosial dan kestabilan psikologi.

Kena buat sendiri kan semua...lagi pun dia orang ni kan datang dengan pelbagai masalah. Sangat berdikari kalau nak dibandingkan dengan budak yang duduk dengan ibu bapa. Memang la kan, dia kena buat sendiri kan semua.

P15/IV

Depa hidup masing-masing, mai lahir membesar macam tu. Besar dengan seniri, dengan orang luaq, orang penjaga depa saja. Jadi cikgu pun depa macam, depa nak sebenarnya, tapi depa macam nak tunjuk depa boleh hidup tanpa orang lain la.

P16/IV

Cuma depa ni independant lah, sebab depa bukan mai kat kita low function. Depa high function depa mau jugak dok basuh pinggan, mop, sapu lantai.

P17/IV

Sikap berdikari juga terbentuk kesan dari perasaan mereka yang ingin membuktikan bahawa mereka boleh hidup berdikari tanpa keluarga seperti yang dikatakan oleh P9 dari Sekolah B.

Sebab tu saya suka dok RKK sebab dia mengajaq saya hidup berdikari tanpa family.

P9/IV

Sikap berdikari ini boleh dilihat dengan jelas melalui pengurusan diri yang baik. Murid yang mampu menguruskan diri dengan baik datang ke sekolah dalam keadaan yang bersedia. Penghuni yang tidak dapat menguruskan diri dengan baik di RKK akan hadir ke sekolah dalam keadaan yang tidak terurus, pakaian yang tidak bersih dan tidak kemas. Keseluruhannya hanya dua orang peserta kajian yang bermasalah menguruskan diri. Sebagai contoh, guru Sekolah A menyatakan bahawa P1 dan P4 mempunyai masalah pengurusan diri di RKK dan sikap berkenaan berlarutan sehingga ke sekolah. Masalah dalam pengurusan diri ini turut diakui oleh rakan penghuni RKK iaitu P2 dan guru sekolah B.

P4 tu budak baru, tapi cara pengurusan diri sama macam P1. P1 walaupun penghuni lama masih macam tu jugak. Dia balik sekolah, baling2 ja.

P11/IV

Belemoih macam tu la, stoking tak mau pakai. P4 pun tak mau pakai, stoking dia hilang, dia jenis tauk rata.

P12/IV

Dia ni suka sepuk baju, geram dia ni (tangan menunjuk pada P4)

P2/FGD1

Kesimpulannya, lapan dari sepuluh peserta kajian sememangnya memiliki sikap berdikari berdasarkan dapatan temu bual dan FGD dengan guru-guru dari tiga buah sekolah yang berbeza.

4.2.1.2 Sikap Suka Menolong

Perbincangan seterusnya adalah berkenaan sikap suka menolong. Sikap ini menyebabkan mereka disenangi oleh guru-guru untuk membantu dalam sebarang aktiviti di sekolah. Guru-guru sering mengharapkan mereka untuk melaksanakan tugas selain turut membantu rakan sebaya yang kurang upaya menguruskan diri. Sikap suka menolong ini menjadikan penghuni RKK semakin positif untuk datang ke

sekolah. Kebergantungan guru kepada mereka terhadap sikap suka menolong menjadi satu pengiktirafan dan meningkatkan keyakinan diri seperti yang dikatakan oleh P9 dari sekolah B.

Tapi saya suka setel benda yang cikgu suruh. Kalau macam suruh cari orang untuk main bola tu, ok la saya boleh cari. Saya yang akan jadi coach untuk latihan depa. Sebab saya dah tiga tahun dah pegang bola jaring, so saya yang kena latih depa pulak la. Sebab tu saya ok dok sini sebab cikgu macam harap. Lepas saya buat perangai tu, saya berubah sikit-sikit, cikgu banyak bagi harapan. Macam saya suka lah jadi harapan sekolah kan.

P9/IV

Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus bersama guru-guru juga mengesahkan sikap suka menolong yang wujud pada kanak-kanak ini. Guru-guru amat menyenangi sikap ini dan menyatakan bahawa mereka ini boleh diharapkan untuk membantu guru. Sikap suka menolong ini dinyatakan oleh pihak guru dari semua sekolah dan juga kakitangan RKK seperti berikut:

Tapi budak-budak tu kalau kita suruh depa buat jugak kerja. Nak kata depa tu malaih tu tidak, suka bagi kerjasama. Boleh diharapkan untuk tolong cikgu.

P14/IV

Satu je dia orang ni bagus, memang senang minta tolong untuk buat kerja kat sekolah, memang boleh harap.

P15/IV

Depa kalau minta tolong, memang tolong. Memang tiap-tiap hari pun depa yang p dok ambik beg. Macam Dee (rakan sebaya di sekolah) kencing dalam seluar, P2 dan P3 yang tolong cuci. Budak RKK ni ok la depa dari segi penglibatan, nak minta tolong tu memang sangat A la, tak dak masalah.

P11/IV

Depa mau jugak dok basuh pinggan, mop, sapu lantai.

P12/IV

Kebanyakan sekolah cikgu harap depa untuk kemas kelas, hias kelas. Macam kita ada function pun, jamuan ka birthday depa yang dok buat pun. Mama-mama tak kreatif sangat, depa bahagian tu bagus, melukis, boh belon kot mana. Booth cantik semua tu, tapi depa budak-budak kan. Senang suruh la, sebab kita ambik pun budak besaq dah kan.

P19/IV

Sikap suka menolong yang ditonjolkan oleh segelintir murid-murid ini sangat membantu pihak guru dalam mengawal tingkah laku dan disiplin. Mereka juga boleh diharapkan untuk menjadi ketua kepada rakan-rakan yang lain di dalam kelas. Guru Sekolah A menyatakan peserta kajian P2, mempunyai kemampuan mengawal rakan-rakan.

Kira P2 tu ketua depa la. Tapi la dia dah ada la ciri-ciri nak memimpin kawan-kawan dia.

P11/IV

P3 tu takut takut la jugak dengan P2, kira P2 tu otai ka apa pun tak tau lah. Kira kalau P2 kata apa memang depa ikut la.

P12/IV

Pendapat guru Sekolah A selaras dengan guru Sekolah C yang menyatakan sikap suka menolong ini juga membuatkan guru-guru berasa selesa dengan penghuni RKK. Namun begitu, menurut guru Sekolah C hanya dua dari lima orang sahaja yang benar-benar boleh diharapkan sebagai ketua.

Cikgu selesa la no tak dak pa, sebab kita boleh anggap depa tu macam ketua, boleh harap. Kita pilih-pilih la, dari lima orang tu, kita pilih sorang dua saja.

P17/IV

Dari segi kepimpinan tu ok la, cerdik la sikit daripada yang lain.

P18/IV

Kesimpulannya, sikap murid yang positif ini berlaku hasil dari pengalaman kehidupan tanpa kehadiran keluarga pada usia yang sangat muda. Justeru, pembentukan sikap

positif ini menunjukkan bahawa penghuni RKK mampu melakukan penyesuaian psikososial selaras dengan kehendak persekitaran kehidupan mereka kini.

4.2.2 Sikap Negatif

Dapatan kajian berkaitan sikap negatif pula terdiri daripada perlabelan, mencari perhatian, perilaku seksual, mekanisme bela diri dan minat dalam akademik.

4.2.2.1 Perlabelan

Dapatan kajian menunjukkan isu perlabelan yang dihadapi oleh penghuni RKK telah menjejaskan kemampuan mereka melakukan penyesuaian psikososial yang positif. Ini kerana perlabelan dan persepsi negatif telah membentuk penyesuaian psikososial yang tidak sihat dari pelbagai aspek keperibadian diri penghuni. Dapatan kajian mendapati isu label ini telah mencetuskan sikap suka bergaduh dan mencuri dalam kalangan penghuni RKK. Isu label ini meninggalkan kesan yang sangat mempengaruhi emosi, sosial serta turut menjejaskan tingkah laku. Perbuatan melabel ini berlaku dalam kalangan guru dan juga rakan sebaya berdasarkan persepsi mereka terhadap murid RKK. Pandangan berkaitan label ini diberikan oleh peserta kajian guru P13 dari Sekolah B. Akibat sering dilabel menyebabkan mereka bertingkah laku seperti yang dilabel kerana perasaan marah dan tidak puas hati.

Cikgu pun sebenarnya, macam dah label atau ada satu pandangan...ooo...budak RKK mesti perangai macam ni..kuat menipu, bermasalah. Ya macam tu..kadang-kadang budak RKK ni biasa jer, tapi dah dilabel budak RKK bermasalah jadi buat apa pun tak kena la.

P13/IV

Bergaduh merupakan antara tingkah laku yang paling kerap diperkatakan oleh semua kategori peserta kajian. Berdasarkan temu bual dan perbincangan dengan peserta kajian, dapatlah dirumuskan bahawa sikap suka bergaduh dalam kalangan penghuni RKK disebabkan oleh beberapa faktor iaitu label, persepsi negatif, diejek, sering dituduh, suka menipu dan mengadakan cerita. Terdapat pergaduhan yang berlaku antara penghuni RKK dengan murid lain di sekolah adalah atas faktor mempertahankan atau membela diri akibat dilabel secara negatif.

Kami cakap la, ampa tau mana RKK ni bukan macam kes ni pun, kadang macam tak dak duit.

P6/FGD2

Dulu banyak la depa dok cakap-cakap kan, pastu saya marah la, cakap nanti Allah tarik balik nikmat mak ayah ampa baru ampa tau.

P5/FGD2

Laki pompuan sama, budak kampung kot ni.

P5/FGD2

Depa kata macam penjara, pasai depa kata kita ni masuk pasai kes rogol la. Depa kata mak ayah buang kat RKK la.

P7/FGD2

Pergaduhan dalam kalangan penghuni RKK juga berlaku atas faktor sering diejek dan dilemparkan pelbagai tuduhan. Murid yang bukan penghuni RKK didapati selalu mengejek penghuni RKK dan membuat pelbagai tuduhan terhadap penghuni RKK. Terdapat juga penghuni rumah perlindungan lain yang memandang rendah dan memperlekehkan penghuni RKK dengan tuduhan yang tidak sepatutnya. Keadaan ini mencetuskan rasa tidak puas hati dan kemarahan dalam kalangan murid penghuni RKK.

Sebab depa tu kan...mula macam ni...budak-budak form 1 tu mai cari pasai dengan kita, depa ejek-ejek kita, kita geram la kita diam tapi depa dok ejek cari pasai lagi. Kita maki la....saya geram dengan depa saya p jumpa teruih dengan H (penghuni rumah perlindungan bukan RKK) tu, ada orang mai dok cerita H dok kata kat ampa, budak RKK, dok kutuk-kutuk. Ha...depa dok mengata budak RKK, depa macam pandang rendah kat kita. Saya p kat dia, saya cakap macam ni 'hang tak puas hati pa ngan kita?'. 'Hang cerita la tak puas hati pa, satgi aku tendang hang kat sini kot'. Pastu saya maki dia, sebab saya tak leh tahan dah, sebab selagi kita diam selagi tu depa dok buat kurang ajaq dengan kita. Sampai bila kita nak diam.

P2/FGD1

Aritu depa berkelai dengan budak Rumah Anak Yatim

P9/IV

Tuduhan dan ejekan ini telah memberi kesan negatif terhadap perhubungan sosial penghuni RKK dengan rakan sebaya. Situasi ini menyebabkan sebilangan rakan sebaya tidak menerima murid penghuni RKK dengan baik untuk berada dalam kalangan mereka di sekolah. Rakan sebaya dan guru beranggapan bahawa penghuni RKK ini bermasalah dan seterusnya mengaitkan mereka dengan perbuatan yang suka menimbulkan masalah. Tekanan akibat sering dilabel dan dilemparkan tuduhan telah mendorong penghuni RKK untuk bertingkah laku sebagaimana yang dituduh.

Mungkin macam separuh budak depa tak leh terima budak RKK kan. Mungkin sebab sorang buat semua kena kan.

P9/IV

Budak luaq ni macam mana entah, suka ejek-ejek

P6/FGD2

Tu la orang suka tuduh. Ha la..dah orang suka tuduh, saya ambik sungguh la. Depa kata suka buli depa. Tak buli pun saya main-main ja, betoi cikgu, pastu cikgu mai.."hai hang buat apa ngan depa tu buli aaa".

P10/IV

Budak RKK ni memang banyak masalah tau

P15/IV

Selain itu, tingkah laku suka bergaduh dalam kalangan penghuni RKK di sekolah juga kadang-kadang berlaku atas sebab yang kecil sahaja seperti yang dikatakan oleh guru P11 dan penghuni RKK dari sekolah A. Perkara berkaitan bergaduh ini turut disebut oleh penghuni RKK iaitu P2. Sikap suka bergaduh dalam kalangan penghuni RKK juga kadang-kadang menimbulkan masalah kepada diri mereka sendiri seperti yang dinyatakan oleh P17 dan P18 dari Sekolah C.

Tekanan la...malaih nak bawa P1 p mana pun. Dia suka buat perangai, macam aritu kan dia bergaduh dengan P3 kerana berebut papan pemotong dalam kelas masakan ja pun..aduhai stres la, depa suka bergaduh.

P11/IV

Depa dua ni la kuat gaduh..(sambil menunjuk pada P1 dan P3).

P2/FGD1

T (penghuni RKK, bukan peserta kajian) memang belemoih sungguh, tapi dia memang jenih bergaduh ngan oghang. Hilang ka koyak baju, gunting, sebab mulut dia. Dia mai lebam, ada oghang tumbuk dia, gunting rambut jadi botak.

P18/IV

Sebab dia macam ni, ada dua oghang ada hai...dia tu mai "cikgu-cikgu, dia orang bergaduh...." depan depa. Tu yang kata hang sakan, berani depan depa. Hang balik kena renyok, mampuih.

P17/IV

Dapatan kajian temu bual guru dan murid ini selari dengan dapatan temu bual bersama kakitangan RKK iaitu P19. Guru-guru dan rakan sebaya di sekolah mempunyai pandangan serong, bersikap bias dan beranggapan bahawa penghuni RKK ini bermasalah akhlak. P19 turut mengatakan penghuni RKK sering dilabel negatif oleh guru dan murid lain sehingga mencetuskan situasi yang tidak sihat seperti bergaduh. Kesan label juga menjejaskan emosi murid apabila mereka berasa malu dan tertekan. Sebagai contoh, sikap bias guru terjadi apabila terdapat keadaan jika berlaku kecurian maka mereka akan menjadi suspek utama yang dituduh mencuri.

Namun begitu, pihak RKK telah memainkan peranan dalam menerangkan fungsi RKK dan situasi penghuni yang memasuki RKK.

Mula-mula mungkin la depa segan malu sikit la, sebab title orang label budak RKK tu. Sebab orang tak tau RKK ni sebenarnya, dulu-dulu orang ingat tempat ni untuk akhlak. Tapi gezet sebenarnya tempat selamat untuk kes perlindungan tapi depa tak faham, orang luar tak faham, dulu-dulu kita nak buat tempat pemulihan akhlak, tak jadik. Lepas tu sebab kita dah akta kan dah berubah, akta juvana dan gadis tu. Jadi bila kes-kes pemulihan akhlak kita akan hantar di Taman Seri Puteri di Perak atau pun asrama akhlak Jitra. Jadi kita ubah la skop sini jadi perlindungan, tapi orang luar masih ingat tempat untuk pemulihan, sedangkan kita ambik budak untuk perlindungan. Jadi bila pergi ke sekolah, pandangan cikgu mula-mula pun yang tak faham, akan pandang lain sikit la.

Kalau bergaduh mulut tu biasa sebab bila orang luar punya persepsi tentang RKK adalah budak sekolah jahat. Budak-budak lain pun akan kata yang engkau ni daripada sekolah jahat. Jadi pergaduhan mulut tu biasa, sedangkan depa kata bila balik rumah “mama...kami bukan budak jahat, kami bukan nak masuk RKK, kami sebab nenek tak mampu jaga, ayah mak masuk penjara”. Ada yang mak ayah miskin, yang tu biasa, biasa nangih jugak depa bila cikgu label depa, budak RKK duduk belah kanan, budak yang sekolah normal dok belah kiri.

P19/IV

Usaha RKK untuk memulihkan dan memperbaiki persepsi pihak sekolah dan guru berkaitan status murid penghuni RKK telah memberikan impak yang baik. Pihak sekolah dan guru semakin memahami situasi murid penghuni RKK.

Dulu, tapi bila kita kerap pegi sekolah, kita cakap dengan cikgu, tak jadi dah. Untuk tahun 2017, Alhamdulillah tak da dah, dulu sampai tahap budak nangis. Memang budak malu la, saya rasa mungkin cikgu pun tak da niat. Mungkin budak RKK di sekolah tu ramai. Dia nak bagi perbezaan tu mungkin la kan, tapi pandangan kanak-kanak dia tak sama macam kita orang dewasa kan. Pada dia mungkin cikgu kata cikgu ni bias la kan sebenarnya tak kot kan. Tapi biasanya dulu la kan zaman dulu budak kata bila ada satu kejadian kat sekolah curi ka apa ka, depa kena dulu. Tapi makin lama cikgu faham, makin bagus la. Start saya jaga tak da le cikgu komplek sangat.

P19/IV

Kes mencuri dan kehilangan barang antara masalah yang sering berlaku dalam kalangan penghuni RKK semasa di sekolah. Peserta kajian penghuni RKK, P10 juga turut mengakui bahawa beliau sering dimarahi guru kerana suka mengambil barang kawan tanpa kebenaran. P10 turut mengaitkan perbuatannya yang suka mengambil barang orang tanpa kebenaran adalah disebabkan dia sering dituduh mencuri. Apabila ditanya oleh pengkaji sama ada beliau pernah dimarahi guru dan sebabnya, beliau menjawab:

Ada depa marah. Sebab tak masuk kelas, ambik barang oghang. Ha la....dah oghang tuduh, saya ambik la

P10/IV

Selain itu, kes kecurian dan tingkah laku mencuri ini bukan setakat berlaku di dalam sekolah tetapi turut juga berlaku di luar kawasan sekolah. Kes kecurian di luar kawasan sekolah berlaku selepas tamat sesi persekolahan sewaktu penghuni RKK menunggu bas untuk pulang ke asrama RKK. Kes kecurian merujuk kepada perbualan bersama guru sekolah C:

Ha...kes kecurian selalu...tak tau lah apa sebab depa selalu mencuri barang-barang kawan

P17/IV

Satu lagi kes kecurian...barang-barang selalu hilang. Ha...E (penghuni RKK, bukan peserta kajian) kes curi di 7E dengan Cmart. 7E dia lepaih, Cmart dia kena tangkap. Macam E....hat tu kes beghat la, ada CCTV siap ada laporan polis dia cughi tu. Bulan posa isap rokok, cughi kat kedai. Kami cek beg dia, ada ayaq kotak, ayaq botoi, rokok.

P18/IV

Tapi ada sorang budak ni dia macam cepat tangan sikit...P10, dia rajin p kedai runcit kat depan ni. Dia masuk satgi dia ambik apa-apa, satgi dia keluaq buat macam tak ambik apa.

P19/IV

Kekerapan kes kecurian yang berlaku berkemungkinan dari keinginan mereka yang ingin memiliki sesuatu apabila melihat rakan-rakan sekolah yang lain memilikinya. Penghuni RKK mungkin ingin memenuhi keperluan emosi mereka dan juga cuba untuk meletakkan diri di dalam kelompok sosial yang berasaskan material. Kehidupan di RKK hanya menyediakan keperluan asas sahaja. Justeru, apabila datang ke sekolah mereka dapat melihat dan merasai pelbagai perkara yang tidak disediakan oleh pihak RKK. Secara tidak langsung ia mendorong naluri mereka sebagai kanak-kanak untuk memperolehnya walaupun dengan cara yang tidak sepatutnya seperti yang dinyatakan oleh guru dari sekolah C:

Tapi barang-barang kepunyaan oghang kot depa teringin...depa tak leh beli, tak leh keluaq, jadi selalulah dok ambik barang kawan

P17/IV

Kesimpulannya, isu perlabelan ini telah mempengaruhi penyesuaian psikososial dari aspek yang negatif iaitu apabila penghuni RKK cuba memenuhi stigma perlabelan dan persepsi ke atas diri mereka.

4.2.2.2 Mencari Perhatian

Berdasar temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus, guru-guru melaporkan bahawa penghuni RKK ini sering menunjukkan sikap suka mencari perhatian. Sikap suka mencari perhatian ini dipamerkan melalui tingkah laku suka menonjolkan diri, mengawal keadaan dan cuba mendapatkan pengiktirafan sendiri. Guru mengaitkan aspek mendapat pengiktirafan diri adalah salah satu cara untuk penghuni RKK ini mengatasi kekurangan diri mereka. Keadaan ini juga mencetuskan rasa tidak selesa dalam kalangan guru dan rakan di sekolah. Guru-guru yang mengajar berpandangan

isu sikap suka mencari perhatian ini memerlukan perhatian serius kerana ianya menjadi satu gangguan kepada situasi sekeliling.

Perkara berkaitan mencari perhatian ini disentuh oleh guru sekolah C dengan merujuk kepada semua murid penghuni RKK. Pendapat guru sekolah C ini selari dengan guru sekolah A iaitu mereka cuba menonjolkan diri untuk mendapat perhatian dan juga untuk mendapat pujian dari pihak guru. Guru sekolah A dan C juga menyatakan bahawa sikap ini tidak sesuai dan sering mencetuskan situasi negatif berdasarkan perbuatan di bawah:

Lepaih tu depa mungkin nak dapat pengiktirafan diri, mai sekolah dok cakap kemaih, buat juah...bagi orang nak respek depa tu. Depa tau kekurangan diri depa tu tak duduk dengan keluarga, tak dak mak pak kan.

P17/IV

Kalau pangge ramai-ramai, P1 akan cerita semua. Kalau macam kita tanya apa-apa kat orang lain kan, contoh "P3 pasai pa mama tak bawa hang?"P1 akan jawab. Dia akan menyibuk, macam kalau kita marah P2 "awat hang buat macam ni?", P1 akan menyampuk "ha tu la...bla bla". Dia ni macam jadi batu api, dia akan menyibuk tunjuk kata dia tu pandai. Macam tu la perangai dia, kununnya dia bagi orang puji.."Ooo...hang tau semua no, padahai dia tak tau orang meluat denga.

P11/IV

Sikap ingin mendapat perhatian ini kadang-kadang ditonjolkan melalui perbuatan yang agak agresif dan agak sukar difahami oleh guru. Sebagai contoh, ada dalam kalangan penghuni yang mengelar tangan sendiri, mengamuk dan berlari dalam keadaan bogel seperti yang dinyatakan oleh guru Sekolah A. Perbuatan sedemikian adalah untuk menyampaikan hasrat dan pemikiran mereka dengan cara yang agak agresif.

Lagi satu macam R (penghuni RKK, bukan peserta kajian) suka kelaq tangan, nak tarik perhatian oghang. Aritu dia stapler tangan, dengan stapler gun. Padahal Kak P18 (guru yang mengajar, peserta kajian) suruh mai hantaq belah ni sat, dalam perjalanan tu dia buat...terbenam, dia gelak. Memang makan ubat psikiatrik. Dia kelaq tangan sebab nak ambik perhatian. Mental, ni baru ambik ubat penenang. Dia kelaq tangan, dia kata tak sakit pastu dia gelak. Macam dia suka cikgu perasan dia.

P17/IV

R dia tak mengaku kan dia ada masalah mental, dia kata kawan dia yang pi ambik ubat. Tapi dia pun tak habaq dia pun pi ambik jugak ubat sakit mental. RKK yang habaq, kita pun tak tau kata ambik ubat tu.

P18/IV

Kan semua dok bagi perhatian kat A (rakan sebaya di sekolah), dia dengki la. Macam kena rasuk dia mengamuk, bangun tepis semua barang. Lepas tu balik petang tu, dia lari bogel di RKK

P11/IV



Rajah 4.2: Peserta Kajian P1/FGD1 Mengamuk

Sikap ingin mendapatkan perhatian ini juga menyebabkan penghuni sanggup menipu dan mengada-adakan cerita sehingga kadang kala menimbulkan pergaduhan. Terdapat guru yang menyatakan bahawa penghuni RKK tidak boleh dipercayai lantaran suka menipu dan membuat cerita. Guru-guru melontarkan perkara ini berdasarkan pengalaman mereka berurusan dengan penghuni RKK. Terdapat

penghuni RKK yang mengenakan cikgu melalui cerita yang sengaja diada-adakan. Ini berdasarkan temubual bersama P13 dan P15 dari sekolah B:

Budak RKK mesti perangai macam ni...kuat menipu, bermasalah...

P13/IV

Depa ni suka menipu dan buat cerita. Si P9 tu pulak kaki menipu...dia ni bukan boleh percaya sangat...suka buat cerita. Dia akan kenakan cikgu.

P15/IV

Tingkah laku suka mengada-adakan cerita ini telah mencetuskan pergaduhan untuk menarik perhatian guru terhadap mereka seperti yang dikatakan oleh P17 dari Sekolah C:

Atau pun suka buat ceghita, dia yang ambik, dia tuduh kawan dia ambik. Pastu belagalah...pastu bergaduh, dia seghonok lah. Dia jadi oghang pay attention kat dia.

P17/IV

Selaku kakitangan yang menjaga penghuni bersekolah, P19 mengaitkan sikap ingin mendapat perhatian penghuni RKK berkait rapat dengan pengalaman kehidupan mereka yang tidak menggembirakan ketika bersama keluarga. Justeru, mereka mencuba pelbagai cara untuk menarik perhatian bagi mendapatkan kasih sayang individu yang lebih dewasa yang mereka anggap menggantikan ibu bapa mereka. Selain itu, ketiadaan keluarga dalam ruang kehidupan mereka juga menyebabkan mereka rendah keyakinan diri atau *self esteem*.

Sebabnya budak-budak di luar depa ada mak ayah. Yang masuk dari baby dia tak da family. Kita di institusi pun kita tak tumpu pada satu budak kan. Jadi depa punya self esteem tu rendah sikit dan dia akan minta perhatian kita, tarik perhatian. Dia akan jeles kuat sikit la sebab dia suka mama ni, dia nak mama ni bagi perhatian kat dia.

P19/IV

Tindakan inginkan perhatian guru adalah untuk memenuhi keperluan psikologi mereka. Pendapat ini selari dengan dapatan temu bual bersama guru:

*Betul tu, dia orang ni macam berebut-rebut kita orang cikgu-cikgu ni
Macam pelik pulak, ntah la macam mana dia orang ni pandang kami
mungkin macam mak-mak dia orang kot. Nak sangat perhatian dan
kasih sayang kami*

P15/IV

4.2.2.3 Perilaku Seksual

Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus juga mendapati pengaruh negatif rakan sebaya agak membimbangkan kerana ianya telah menjejaskan sikap murid dari aspek perilaku seksual. Ini terjadi berikutan semua penghuni adalah terdiri dari satu jantina sahaja iaitu kanak-kanak perempuan. Hubungan seks sesama jenis atau lesbian didapati berlaku dalam kalangan penghuni RKK Arau ini. Perkara berkaitan tingkah laku seksual ini hanya dibincangkan oleh P10 dan guru sekolah C. P10 pula hanya bercerita tentang rakan-rakan lain yang terlibat tetapi tidak menyatakan bahawa dirinya juga turut menjadi mangsa.

*Pompuan sama pompuan, tengok depa buat, dok cium-cium mulut.
Buat love bite, pompuan sama pompuan buat love bite, atas katil.
Aaa...waktu semua tidoq depa buat la. Kan depa gunting rambut
(macam lelaki), pastu depa buat la buat gaya laki. Buat main-main
tetek, main kemaluan guna tangan.*

P10/IV

Namun begitu, guru P18 sebaliknya menyatakan bahawa P10 juga merupakan salah seorang mangsa yang terlibat dalam hubungan lesbian ini. P10 menyatakan kepada guru bahawa dia tidak berani untuk melaporkan kepada mama jagaan kerana sering diugut oleh rakan sebaya yang lebih senior dan agresif.

Tengok saja, bukan satu dorm buat... budak dorm lain masuk buat. Aaa....takut nak habaq kakak gangster ada jugak. Kalau kita becok kan, depa tau kan, depa kata "awat hang p becok, hang diam sudah aa". Kadang-kadang ada budak yang becok, dia kena la depa jolok ngan tangan. Kalau benda lain tu depa pakai batang apa tak tau depa tolak bawa masuk, time mandi pun buat jugak.

P10/IV

P10 tu dia pun salah satu mangsa lesbian jugak di sana tu RKK, dia ceghita seniri. Malam-malam oghang dok ni dia, kata kat dia tak kan oghang lain tak dak, dia kata ada tapi oghang lain buat tak nampak. Pompuan sama pompuan dia kata pegang, ada soghang cina di situ hat main peranan laki. E (penghuni RKK, bukan peserta kajian) pun main peranan laki, yang dia tu pompuan (P10). Benda tu berlaku di surau, bilik ayaq..oghang taghik p. Buat hubungan seks macam laki pompuan la, dia tu watak pompuan.

P18/IV

Masalah seksual sesama jenis ini dilakukan secara berkumpulan. Malahan menurut P18 lagi, faktor bilik yng tiada pintu juga menyebabkan mereka bebas keluar masuk ke dorm lain sesuka hati. Pintu tidak diletakkan atas faktor-faktor keselamatan. Kejadian ini juga seolah-olah dianggap biasa kerana mereka tidak mengambil tahu walaupun menyedarinya.

Bilik depa, dorm depa tak dak pintu, depa habaq. Bila tutup jadi masalah, bila bukak pun masalah. Sebab tu budak dorm lain bulih masuk caghi depa. Tu yang dok jadi kes malam-malam tu. Oghang buat tak dengaq ja la, dok buat seksual semua tu. Kadang bukan tak dengaq depa kata, kadang depa nampak taqik budak tu pi mana-mana.

P18/IV

Berdasarkan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus, guru dari sekolah C banyak memberikan maklumat yang mengaitkan projeksi tingkah laku seksual di sekolah adalah kesan daripada kehidupan mereka di RKK yang dikelilingi oleh kaum perempuan sahaja. Guru-guru juga berpendapat bahawa isu seksual di sekolah adalah

kesan dari tingkah laku seksual yang berlaku semasa di RKK. Maklumat diperolehi adalah berdasarkan kepada perkongsian penghuni RKK dengan guru-guru.

Kalau macam kita tengok ceghita-ceghita yang macam depa dok habaq tu kan, kat sana pun ada macam kes-kes lesbian, jadi mungkin la terbawa-bawa benda tu mai ke sini kan.

P14/IV

Tu yang banyak kes lesbian kat sana. Kak rasa depa ni macam banyak masalah seksual, dah la sana pun kena dengan keluarga macam keluarga angkat, bapak tiri, mai sini dok jumpa geng-geng hat lesbian pulak. Depa macam ketagih..sana tak dak jantan

P18/IV

T (penghuni RKK, bukan peserta kajian) tu kadang-kadang mood jugak...kak tangkap dia lukih imagine macam-macam. Lukih orang merendek

P16/IV

Sekolah merupakan satu persekitaran luar yang memberi peluang kepada penghuni RKK mengalami perhubungan sosial berlainan jantina. Mereka ini tiada kemahiran dalam menangani keinginan seksual mereka lantaran terdapat segelintir dari penghuni RKK ini yang pernah melalui pengalaman penderaan seksual. Oleh itu, semasa di sekolah terdapat murid RKK yang begitu berminat dengan lelaki sehinggakan sanggup membenarkan murid lelaki meraba bahagian-bahagian tubuh yang tidak sepatutnya.

Bagi pegang tek (buah dada).

P18/IV

Bagi oghang cabul dia, dia dah matuared...dia dah baligh, jadi teringin, seksual dia tu. Dah di sana jumpa pompuan saja, pengetua pompuan, semua pompuan. Mama pompuan, pengawal keselamatan pun pangge mak gad. Pastu depa jadi teruja bila nampak budak laki. Jatuh cinta merata, yang ni aku punya, pastu kalau budak laki tu berkenan kat oghang lain ..mebai, gaduh, kelai la, kes jantan.

P17/IV

Tapi ada seorang budak Z (penghuni RKK, bukan peserta kajian) tu, jenis suka dok bagi oghang dok meraba-raba, pegang-pegang.

P14/IV

Penghuni RKK juga didapati bertemu janji (*dating*) dengan rakan lelaki tanpa pengetahuan guru atau penjaga RKK. Keadaan ini selalunya berlaku ketika penghuni menunggu pemandu bas RKK datang selepas tamat sesi persekolahan.

Dating kat sekolah pun ada. Dating kat bawah pokok, Sekolah 'A'...pastu dating tangkap gambar.

P10/IV

Aaaa....kadang buat perangai kat luaq, budak sekolah...naik moto ngan lelaki. Waktu balik sekolah, sebelum papa mai ambik, sat tu...sampai sekolah pulak.

P10/IV

Pengkaji cuba menguji kesahihan cerita dengan bertanya tentang bukti pelajar sekolah berkenaan '*dating*'. Beliau menjawab murid berkenaan menampal gambar yang diambil bersama teman lelaki di almari pakaian asrama:

Ada....dok kat depan cupboard depa tampal-tampal. Buat bagi segak sikit, bukak tudung, buat rambut.

P10/IV

Minat yang keterlaluan pada berlainan jantina iaitu lelaki ini turut diakui oleh P19 yang mengaitkan dengan kehidupan di RKK yang hanya dikelilingi oleh perempuan membuatkan mereka teruja apabila bertemu dengan murid lelaki di sekolah.

Pengetua faham budak RKK ni, walaupun nakal...sebab bila dia tak jumpa budak laki, first time jumpa ramai-ramai tu, couple-couple la kan...

P19/IV

Walau bagaimanapun, faktor perbezaan jantina yang terdapat di persekitaran sekolah telah menjadi faktor pendorong kepada kehadiran yang baik. Menurut kakitangan

P19, kanak-kanak penghuni RKK suka hadir ke sekolah kerana persekitaran yang berbeza berbanding dengan RKK.

Tapi depa seronok p sekolah, sebab environmentnya berbezalah. Macam kita di RKK kita banyak perempuan kan, bila pergi sekolah dia ada cikgu lelaki.

P19/IV

Kesimpulannya, penghuni RKK didapati kurang matang dan tiada kemahiran dalam menangani isu seksual ini. Mereka telah mempamerkan dorongan dan minat seksual secara ketara tanpa mengambil kira kesannya kepada diri dan orang lain. Justeru, isu pengaruh terhadap perilaku seksual dalam kalangan penghuni RKK wajar diberi perhatian serius oleh pihak guru dan pengurusan RKK.

4.2.2.4 Mekanisma Bela Diri

Kejadian buli dalam kalangan sesama penghuni juga berlaku terutamanya kepada penghuni yang lebih lemah. Penghuni RKK yang lebih dominan akan mengambil peluang kepada penghuni yang lemah ini. Sebagai contoh, peserta kajian P10 yang mempunyai kekurangan fizikal dan bermasalah pembelajaran sering menjadi mangsa buli kepada rakan sebilikinya. Kejadian buli ini melibatkan penghuni yang dominan memaksa rakan mereka untuk melakukan tugas harian mereka seperti mencuci pakaian, menjemur pakaian, menggosok, mengambil makanan dan kadang-kadang mereka juga bertindak mengambil wang atau makanan rakan yang lain.

Aaa....balik sekolah dia kata “eh, hang ambik baju sekolah aku, p basuh”, pastu hang p sidai kat ampaian pulak, pastu angkat pulak baju. Kena lipat baju dia. Ramai kena buli, sampai menangis. Budak sekolah A, P4 pendek-pendek tu kena buli jugak. Kena belasah, tak basuh baju pun kena belasah jugak. Ngan rotan aaa...hang pi basuh baju nu, busuk baju dok dalam baldi. Kena pukul pang-pang kat belakang. Sebab tu tak suka dok RKK.

Kalau saya lari depa tanya “hang nak lari p mana?”. Saya jawab “nak p tandas sat”. Saya buat kelentong dia, pastu dia cari saya..”hang mai sini sat, hang berani lari aaa”. Pastu pang pang pang belakang. Ha..orang yang sama ambik baju basuh, dengan tangan. Sabun bukan guna sabun depa, guna sabun saya. Abeh sabun orang bukan bulih beli. Mama bagi sabun mandi dua, sabun basuh dua, syampu satu. Mmm..saya kata” wei meh sini sabun hang kat aku sikit nak basuh baju”, depa kata“hang p la cari”, pastu saya kata “ooo..pandai, dah la suh aku basuh baju”.

Malam-malam depa buat keja depa, lepas tu tinggai sampah kat kita, saya kena p buang. Kat tempat depa tidoq, depa sepah baju ataih katil. Saya lipat ok ok, kemaih, bagi serot sikit ja..”awat bagi serot baju aku” (kawan suka buli). Jarang depa buat, malaih. Mama bagi tiga ringgit, pastu depa ambil tiga ringgit tu.

P10/IV

Hanya P10 sahaja yang berani mengaku bahawa beliau telah dibuli. Peserta kajian yang lain tidak memberikan sebarang komen berkaitan buli dalam kalangan penghuni. Terdapat juga kejadian buli dari segi fizikal, mungkin kerana penghuni yang sering dibuli ingkar kepada arahan. Menurut P10 lagi, ramai rakan penghuni yang dibuli tetapi mereka tidak berani untuk melaporkannya kerana diugut termasuklah P10 sendiri. P10 dilihat seorang murid yang lurus dan jujur untuk mencurahkan segala yang dialaminya selama ini. Perkara berkaitan buli ini turut diakui oleh guru Sekolah C iaitu P14 dan P18 seperti berikut:

Apa yang jadi dalam tu, depa tak cerita kat mama, depa kalau cerita pun mama bukan buat apa pun. Atau pun depa kena warning, jangan cerita kat mama satgi kena.

P14/IV

Dia mai sekolah lebam, ada oghang tumbuk dia, gunting ghambut jadi botak

P18/IV

Kejadian buli sesama penghuni juga menyebabkan kehidupan di RKK tidak menyeronokkan mengikut pengalaman guru P15 menguruskan murid RKK.

Tak seronok kat RKK, kadang-kadang kena buli masa kat RKK.

P15/IV

Sehubungan itu, guru-guru berpendapat bahawa kanak-kanak telah berusaha menyesuaikan diri dengan kehidupan yang mencabar di dalam rumah perlindungan mengikut tafsiran mereka sendiri. Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus mendapati bahawa penghuni RKK telah menzahirkan mekanisma bela diri mereka dalam bentuk penampilan fizikal dan personaliti seperti seorang lelaki dalam usaha beradaptasi dengan kehidupan di RKK. Begitu juga dengan tingkah laku dan cara bertutur turut diubah menyerupai lelaki seperti yang dinyatakan oleh guru dari sekolah C:

Mmmm....E (penghuni RKK, bukan peserta kajian) tu untuk pertahanan dighi dia kot, tu yang dia dok act sebagai lelaki. Cara bercakap, berjalan pun macam jantan.

P17/IV

Sebab tu dia watak lelaki, dengan ghambut pendek, kasaq macam lelaki

P18/IV

Mekanisma bela diri ini berlaku supaya mereka kelihatan dominan dan tidak lemah. Ia juga merupakan salah satu usaha agar mereka tidak dibuli. Kesimpulannya, mekanisma bela diri yang tercetus kesan dari faktor buli dan kehidupan di RKK meninggalkan kesan yang besar kepada penghuni dalam membentuk keperibadian dan seterusnya menjejaskan kemampuan mereka melakukan penyesuaian psikososial yang positif.

4.2.2.5 Minat Dalam Akademik

Aspek dapatan kajian seterusnya adalah berkaitan sikap murid terhadap akademik. Berdasarkan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus, didapati penghuni RKK mempunyai cita-cita dan minat. Kejayaan paling utama bagi seseorang kanak-kanak yang bersekolah sering diukur melalui pencapaian akademiknya. Guru-guru menyatakan bahawa murid penghuni RKK tidak menunjukkan peningkatan yang memberangsangkan sepanjang tempoh berada di dalam sistem persekolahan. Dapatan kajian menunjukkan penghuni RKK tidak menunjukkan minat yang sepatutnya terhadap akademik. Guru Sekolah C menyatakan bahawa pencapaian akademik murid tidak meningkat atau tidak menunjukkan sebarang perubahan. Guru-guru juga menyatakan mereka datang ke sekolah bukannya disebabkan keinginan atau minat untuk belajar sebaliknya ingin keluar dari lingkaran kehidupan RKK dan merasa bebas.

Ya, pelajaran tak meningkat.

P18/IV

Ha..tara tu ja, tak dak la peningkatan nak kata bulih baca lancaq memang dak no, mungkin depa ni sebenarnya angau dalam kelaih tau. Depa macam ralit, dia macam terkeluaq dari RKK, mai sekolah semacam ja.

P17/IV

Namun begitu, hanya seorang murid RKK yang menunjukkan minat dan bercita-cita untuk berjaya dalam pelajaran. Peserta kajian P9 menunjukkan minat dan kesungguhan dalam pelajaran. Namun begitu, mobiliti penempatan yang berlaku semasa dalam tempoh perlindungan telah meninggalkan kesan kepada sejarah akademik P9. Sebagai contoh, P9 tidak mahu berkongsi keputusan PT3 kerana beliau sedih terpaksa berpindah sekolah dan asrama perlindungan pada tahun beliau

menduduki peperiksaan PT3. Justeru, beliau telah berusaha membina kesedaran diri dan berusaha untuk mencapai kejayaan dalam Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) dengan menetapkan sasaran untuk beliau capai. Melalui bimbingan guru kaunseling di sekolah, beliau menjadi lebih positif untuk mencapai kejayaan dalam pelajaran.

Tapi yang saya sedih sebab PT3 saya di sana, pastu saya tak sempat ambik PT3, sebab saya ambik kat sini. Tapi kerja kursus saya tak buat, tak sempat. Saya mai sini 2 ke 3 hari dah nak ambik PT3. Saya jadi pelajar tumpang kat sini. Tak tau la sebab tak sekolah kan. Last sekolah bulan dua, tak tau la belajaq apa. Stress jugak la..tapi tak pa cikgu P13 (kaunselor sekolah) kata cuba pulak untuk SPM. Saya nak pulun untuk SPM. Saya ambik 8 subjek...pastu saya target 5A. Tiga lagi sebab mate kan, tapi saya target kredit kan.

P9/IV

Selain itu, P9 juga mempunyai cita-cita dan matlamat yang hendak dicapai. Beliau telah menetapkan sasaran yang hendak dicapai dalam SPM dan mempunyai perancangan untuk melanjutkan pengajian selepas tamat sekolah seperti yang dinyatakan:

Target...aaa...kalau ikutkan lepas SPM nak ambik STPM dulu. Kalau ada rezeki, kalau tak dak pun, tengok tawaran. Mula saya ingat nak masuk KUIPS. Saya teringin nak masuk UUM Kedah tu. Cita-cita saya nak ambik psikologi, mungkin sebab saya suka nasihat oghang. Saya macam suka dengaq masalah oghang. Tapi cikgu cakap nak ambik psikologi sekurang-kurangnya 5 kreditkan. Saya nak ambik form 6 dulu.

P9/IV

P9 juga seorang murid yang berpotensi, menjadi harapan guru dan telah menunjukkan pencapaian akademik yang baik. Selain itu, P9 juga menyimpan harapan yang sangat besar untuk berjaya dalam kehidupan setelah tamat perintah. Perkara ini turut diakui P13 selaku kaunselor yang menyatakan bahawa P9 telah berubah dan mempunyai potensi untuk berjaya serta mempunyai cita-cita.

Sebenarnya P9 ni ada potensi dan budak yang pandai...tapi tu la dulu dia buat masalah dan kena bagi peluang. Dia dah ok la ni, selalu jumpa kaunselor untuk minta pandangan. Sekarang pun dia jadi ketua kelas. Dia ada harapan untuk berjaya tu, ada cita-cita.

P13/IV

Dapatan kajian menunjukkan hanya peserta kajian dari Sekolah B berkongsi cerita tentang cita-cita masa hadapan mereka. P5 berkongsi cerita tentang bidang kerjaya yang ingin diceburi setelah tamat belajar. Manakala P6 pula bercita-cita untuk melihat negara luar yang menyebabkan beliau meminati subjek Bahasa Inggeris.

Saya ada dua cita-cita, saya nak ambik kemahiran macam wedding planner.

P5/FGD2

Nak belajar Bahasa Inggeris, nak pi luar negara. Nak pi England ka, Paris ka teringin nak p.

P6/FGD2

Berbeza dengan penghuni yang bersekolah di Sekolah A. Kehadiran mereka ke sekolah hanya mengikut arahan dan kebiasaan yang telah ditetapkan oleh pihak RKK sahaja seperti yang dikatakan oleh Guru P16. Mereka ini didapati kurang berminat dan tiada matlamat untuk datang ke sekolah.

Depa macam dok dalam dunia depa ja...mungkin la sebab orang bagi makan, time makan, time p sekolah, so depa tak pikiaq macam mana nak dapatkan duit.

P16/IV

Faktor tidak berminat dengan pelajaran atau akademik juga menyebabkan murid penghuni RKK menunjukkan pencapaian yang tidak memuaskan di dalam bidang akademik. Ini berikutan dari sikap penghuni yang agak pasif semasa di dalam kelas terutamanya tugas yang memerlukan kolaborasi dan kerja kumpulan. Murid seperti

P10 dari Sekolah C terus terang menyatakan bahawa dia tidak berminat untuk belajar, lembam dan tidak boleh membaca.

Kurang minat, boleh sikit-sikit, lembab.

P10/IV

Manakala P7 dari Sekolah B pula menyatakan layanan guru terhadapnya membuatkan beliau tidak berminat untuk belajar.

Ada yang cikgu ajaq tak paham, kalau cikgu tanya paham saya cakap paham. Saya buat-buat paham. Sebenarnya ada yang paham, ada yang tak paham. Kalau tanya cikgu tu, dia diam saja... "cikgu-cikgu, ni macam mana?", Dia sibuk hal lain.

P7/FGD2

Walau bagaimanapun, P19 telah mengaitkan sikap tidak berminat dengan sekolah ini dengan pengalaman kehidupan mereka pada masa lalu. Seperti yang dikatakan oleh P19, pengalaman persekolahan semasa tinggal bersama ibu bapa yang tidak memberangsangkan menyebabkan mereka mempamerkan tingkah laku sedemikian ketika di sekolah.

Sebab kebanyakan mereka ni yang datang kat kita, yang jatuh perintah kat kita ni yang dah tinggal sekolah lama. Contohnya masa dia dok dengan mak ayah dia, ada yang tak pernah sekolah, ada yang tinggal sekolah lama, ada yang kena buang sekolah dan macam-macam tindakan disiplin. Mungkin mak ayah tak hantar p sekolah, dia orang pun tak p sekolah, tak adillah sebab mak ayah tak hantar. Jadi bila kita nak masukkan balik sekolah dia orang tak berapa la minat. Tapi sebab kita, dalam akta pun kata budak dapat hak untuk dapatkan pendidikan, kita cuba jugak untuk masukkan dia sekolah.

P19/IV

Keseluruhannya, berdasarkan analisis dapatan kajian menunjukkan pencapaian akademik kalangan penghuni RKK tidak memberangsangkan disebabkan oleh faktor sikap mereka dan juga pengalaman masa lalu.

4.2.3 Hubungan Dengan Rakan Sebaya

Rakan sebaya merupakan kelompok individu yang paling berpengaruh dan paling dekat kepada penghuni dalam mengharungi kehidupan di RKK. Hubungan rakan sebaya di dalam RKK sangat kuat kerana pergantungan sesama sendiri. Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus mendapati peserta kajian yang menghuni RKK sejak dilahirkan mempunyai rasa hubungan dan ikatan dengan rakan sebaya yang amat kuat berbanding dengan mereka yang memasuki RKK pada usia kanak-kanak atau remaja. Sebagai contoh, peserta kajian P2 dan P3 tidak mahu berpisah dan menetapkan syarat mesti mengambil mereka bersama sebagai anak angkat jika terdapat keluarga yang berminat untuk berbuat demikian. Hubungan yang erat di antara mereka berdua ini diakui oleh guru P11 dan P12.

Satu ja puji dia, semangat dia dengan P3 tu kan dah depa sama-sama dari kecik kan. Orang nak ambik dia kan, kena bawa P3 sekali. Sebab kak K (guru yang mengajar di sekolah) kata nak ambik dia, jaga nanti lepaih dia bebas. Dia kata kalau cikgu K nak ambik saya kena ambik P3 sekali. Sebab dia teringat P3, tu tak mau p. Dia rasa kalau dia tak dak sapa-sapa ataih dunia ni, P3 la.

P11/IV

Situasi ini berlaku kerana mereka telah membesar bersama sejak dari bayi lagi. Hubungan yang terjalin antara mereka seperti adik beradik kandung. Walaupun sekadar rakan sebaya, tetapi mereka berkongsi segalanya termasuklah kasih sayang.

Hubungan rakan sebaya turut memberikan impak positif dan negatif kepada penghuni RKK. Dapatan temu bual bersama dengan P9 mendapati pengaruh negatif rakan sebaya di RKK telah menyebabkan beliau hanyut dan menjadi murid yang bermasalah di sekolah. Perkara ini berlaku ketika P9 mula menghuni RKK dan masih dalam proses menyesuaikan diri.

Dulu first saya mai sini...first ok, pastu saya pilih jalan salah, saya banyak buat salah. 2015 hujung-hujung tu saya banyak buat salah, mungkin faktor saya berkawan dengan budak baru, budak RKK. Dia masuk sini sebab dia sosial kot kan. Saya banyak terikut dia pastu saya dah mula "couple". Time tu saya banyak masalah. Pastu start kawan saya Ji (rakan sebaya di sekolah, bukan penghuni RKK) tu kena buang, yang laki tu pun kena buang... baru cikgu ramai puji saya.

P9/IV

Begitu juga dengan P2 dari Sekolah A, turut mudah terpengaruh dan terikut dengan rakan sebaya seperti yang dinyatakan oleh P11.

Macam P2 dulu masa T (penghuni RKK, bukan peserta kajian) ada tu, nampak dia tu macam terikut orang.

P11/IV

Berdasarkan pemerhatian pengkaji juga, murid-murid penghuni RKK terutamanya dari sekolah B tidak suka bersosial dan agak pendiam. Mereka agak sukar didekati dan tidak bergaul walaupun sesama mereka semasa perbincangan kumpulan berfokus. Malahan guru juga berpendapat mereka tidak dapat menyesuaikan diri dengan persekitaran sekolah dan kurang bergaul dengan rakan-rakan selain penghuni. Perkara ini telah dinyatakan oleh guru P13 dari sekolah B dan guru P16 dari Sekolah A:

Dia orang memang macam tu, dari segi sosial memang tak ok. Banyak buat hal sendiri dan kurang bergaul dengan budak-budak lain. Macam P5 tu dia memang pendiam dan tak bergaul. Dia orang ni semua memang ada masalah sosial, tak pandai menyesuaikan diri

P13/IV

Tak semua yang boleh menyesuaikan diri

P16/IV

Kurang keupayaan untuk membina hubungan dan menyesuaikan diri juga menjadikan penghuni RKK semakin terasing dari kelompok pelajar-pelajar lain. Berdasarkan

temu bual, peserta kajian P9 dari Sekolah B menyatakan bahawa beliau hanya berkawan dengan rakan-rakan terdekatnya sahaja manakala P7 dari FGD2 menyatakan dia tidak suka berkawan kerana tidak selesa dan menyalahkan rakan sekelas yang suka mengganggu beliau.

Tapi saya berkawan ngan geng saya ja la.

P9/IV

Bolehla, berapa orang ja nak kawan. Yang lain-lain tu depa buat surprise kat saya sampai saya marah.

P7/FGD2

Namun begitu, Guru sekolah C pula memberikan respon yang berbeza berkaitan isu rakan sebaya. Penghuni RKK dikatakan hanya memilih kawan yang disukai sahaja iaitu murid yang berkebolehan dan penampilan menarik.

Sosial, tu la dengan budak laki, dia jadi macam syok. Berkawan memilih, depa tak mau kawan dengan budak-budak low function.

P17/IV

Depa mau dengan geng gedik-gedik.

P18/IV

Walau bagaimanapun, masih terdapat beberapa penghuni RKK menunjukkan keinginan untuk berkawan dan berkeupayaan membina hubungan yang baik. Sebagai contoh, guru Sekolah A berpendapat penghuni RKK mempunyai kemahiran sosial yang baik dan boleh membina hubungan sosial dengan rakan-rakan yang bukan penghuni RKK.

Depa pun tak dak la dok berkawan dengan puak-puak depa sangat la ni, depa tau berkawan dengan orang lain. Ada depa berkawan dengan budak-budak lain. Macam P2 ni dia boleh bawak diri, boleh berkawan....tak dak la dok berkepit.

P12/IV

P4 pun pandai, P4 berkawan dengan A (rakan sebaya di sekolah, bukan penghuni RKK). A kan lembut-lembut.

P11/IV

Dapatan kajian juga menunjukkan penghuni RKK kurang kemahiran membina hubungan dan memulakan perbualan. Ini menyebabkan mereka tidak disenangi oleh rakan sebaya dan juga guru. Sebagai contoh guru sekolah B menyatakan bahawa P7 dari FGD2 suka bercakap tentang perkara yang tidak sesuai dengan keadaan.

Tapi memang dia jenis suka bercakap, kadang-kadang kawan-kawan tak suka sebab dia cakap merapu sangat.

P13/IV

Suka melalut dan cakap merapu. Kalau layan cakap tak berenti. Ye..dia tu kalau dibiarkan melalut entah ke mana, malas nak layan kalau dalam kelas pun kadang-kadang dia tanya soalan yang tak kena mengena langsung.

P15/IV

Terdapat keadaan di mana penghuni RKK tidak dapat membezakan perkara yang sesuai untuk dikongsikan dengan rakan berlainan jantina. Sebagai contoh, guru sekolah A iaitu P11 turut menyatakan bahawa penghuni RKK iaitu P3 dari FGD1 tanpa rasa malu telah menceritakan hal peribadi kepada rakan berlainan jantina.

Dia dengan bangga dia habaq kat D (rakan sebaya lelaki, bukan penghuni RKK)... “Aku period arini aku tak posa. Pastu cikgu N (guru yang mengajar di sekolah) tanya “Ok, sapa tak posa arini?. D pun habaq “P3”... cikgu N tanya “Macam mana awak tau dia tak posa”, “Dia bagi tau, dia period”. Dia tak malu nak habaq pasai diri dia.

P11/IV

Kemahiran membina hubungan yang baik adalah apabila seseorang individu dapat berkomunikasi secara lisan dan bukan lisan sesuai dengan persekitarannya. Justeru, penggunaan bahasa yang sesuai merupakan faktor penting dalam pembentukan hubungan. Dapatan temu bual bersama guru dari Sekolah B menunjukkan wujudnya

penggunaan bahasa yang tidak sesuai dalam kalangan penghuni RKK ketika di sekolah. Guru telah melaporkan pernah beberapa kali dimaki oleh penghuni RKK semasa menjalankan proses pengajaran dan pembelajaran seperti yang dinyatakan oleh guru sekolah A.

P1 tu kalau lena, kita gerak dia, dia mangkit tu dia maki kita 'bodo la hang'. Aritu dia kata kat kami sial hang. P3 tu ada jugak la dia kata ..bodo hang ni

P11/IV

Berdasarkan perbincangan kumpulan berfokus, terdapat juga peserta kajian P2 didapati menggunakan bahasa yang tidak sesuai apabila tidak berpuas hati terhadap sesuatu perkara.

Saya kena ketuk.....haram betoi. Kurang ajaq mama

P2/FGD1

Hanya guru Sekolah A sahaja yang melaporkan isu berkaitan bahasa yang digunakan dalam kalangan penghuni RKK. Guru-guru sekolah lain tidak menyentuh isu berkenaan kerana penghuni di Sekolah B dan C lebih mudah dikawal berbanding Sekolah A.

Menurut peserta kajian penghuni RKK, mereka menyatakan kesan pengaruh rakan sebaya ini paling ketara berlaku dalam kalangan penghuni yang bersekolah. Ini kerana sekolah merupakan persekitaran yang mereka habiskan banyak masa selain RKK. Penghuni yang bersekolah berpeluang untuk membentuk jaringan hubungan rakan sebaya yang lebih luas melalui pergaulan dengan rakan sebaya yang bukan penghuni RKK. Sehubungan itu, penghuni bersekolah didapati menunjukkan sikap atau tingkahlaku yang lebih negatif berbanding penghuni *home* seperti yang dinyatakan oleh P9

dan P10. Menurut P9 lagi, keadaan ini terjadi kerana penghuni RKK mudah terpengaruh dengan rakan-rakan.

Budak yang tak sekolah orang pangge budak home tu ok sikit. Mungkin sebab depa tak kluar. Depa kan vokasional, ada jahit, ada masak, fardu ain, depa dah ngam sama depa. Sebab budak-budak banyak buat perangai kat sekolah macam ponteng. Depa banyak berkawan, dok ikut budak luar.

P9/IV

Budak sekolah lagi perangai terok. Kadang buat perangai kat luar, budak sekolah naik moto ngan lelaki.

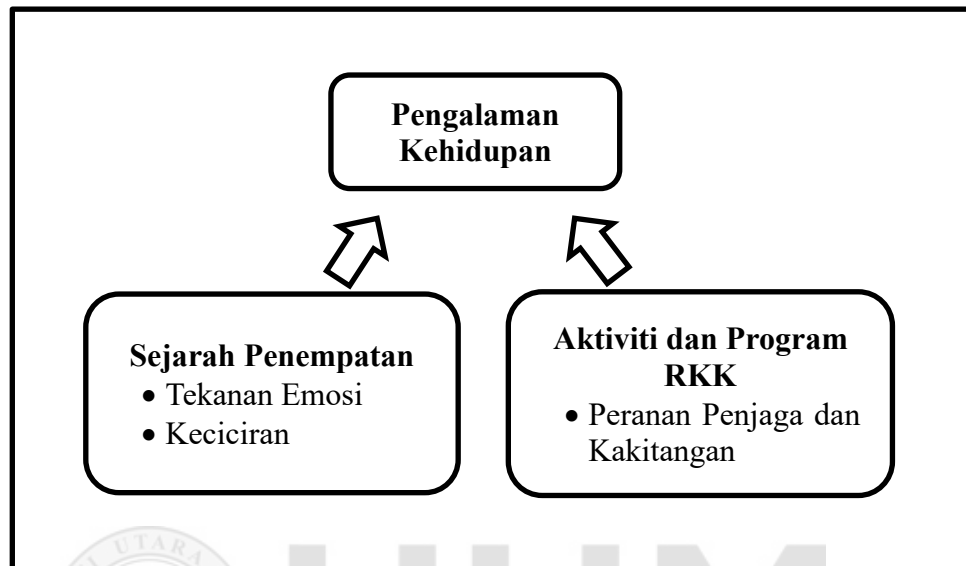
P10/IV

Kesimpulannya, hubungan dengan rakan sebaya merupakan satu elemen penting dalam interaksi sosial dan perapatan dalam kalangan penghuni RKK. Interaksi sosial dan perapatan yang telah ditonjolkan oleh penghuni dalam bentuk positif dan negatif ini merupakan penyesuaian psikososial yang mereka lakukan dalam usaha mencari keselesaan dan menyesuaikan diri dengan kelompok rakan sebaya.

4.3 Soalan Kajian 2: Bagaimanakah pengalaman kehidupan penghuni RKK mempengaruhi penyesuaian psikososial penghuni RKK di sekolah?

Berdasarkan perbincangan dapatan kajian, tidak dinafikan pengalaman kehidupan mempunyai pengaruh yang besar kepada penghuni RKK dalam melakukan penyesuaian psikososial. Hasil analisis temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus menunjukkan pengalaman kehidupan iaitu sejarah penempatan serta aktiviti dan program RKK memberi kesan secara langsung kepada penyesuaian psikososial penghuni RKK. Analisis dapatan kajian memberikan kefahaman yang lebih mendalam tentang bagaimana pengalaman kehidupan telah mempengaruhi penghuni RKK ke arah melakukan penyesuaian psikososial ketika berada di sekolah. Rajah 4.3

Menunjukkan tema dan subtema yang terbentuk berkaitan pengalaman kehidupan penghuni RKK yang mempengaruhi penyesuaian psikososial penghuni RKK di sekolah.



Rajah 4.3: Pengalaman Kehidupan Yang Mempengaruhi Penyesuaian Psikososial Penghuni RKK di Sekolah

4.3.1 Sejarah Penempatan

Dapatan kajian hasil daripada analisis temu bual separa struktur yang dijalankan menunjukkan bahawa sejarah penempatan penghuni RKK merupakan faktor paling meninggalkan kesan kepada penyesuaian psikososial penghuni. Berdasarkan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus mendapati pengalaman kehidupan ini telah menyebabkan tekanan emosi dan keciciran yang agak serius dalam pelajaran. Ini berikutan semua penempatan kanak-kanak di RKK Arau ini adalah disebabkan oleh faktor keluarga. Penghuni RKK di dalam kajian ini didapati mempunyai sejarah menjadi mangsa penderaan, pengabaian dan kemiskinan seperti yang dinyatakan oleh peserta kajian P19.

Memang kesian la dengan budak-budak ni sebab depa yang masuk sini semuanya mangsa. Kalau Taman Seri Puteri tu dia yang dedahkan diri dia, yang tu bahaya tu sebab dia yang nak benda tu. Kalau macam di Batu Gajah tu, kalau orang dengar macam taman jer kan...yang tu dia yang dedahkan diri dia, dia yang nak benda tu, yang ni addicted. Macam budak-budak ni dia mangsa, dia tak tau apa-apa pun kadang-kadang dia tak tau pun rogol tu apa, sampai satu tahap macam tu.

P19/IV

Sejarah penempatan akibat kemiskinan yang dialami menyebabkan keluarga tidak mampu menyara dan memelihara kanak-kanak ini dengan baik seperti yang dikatakan oleh guru P17. Sebagai contoh, P10 yang berasal dari Kelantan mengalami kemiskinan serius dan ibu bapa pula tergolong dalam kategori orang kurang upaya (OKU). Situasi ini menyebabkan kes pengabaian yang telah memberi kesan serius pada kehidupan kanak-kanak terbabit seperti yang dibincangkan oleh P19:

Budak RKK bukan teghok tak cerdik sangat, cuma kemiskinan.

P17/IV

Ada satu family Kelantan, jauh, susah dan dia OKU, suami isteri pun tak sihat sangat. Tapi anak pun OKU dua orang kat sini, masalah pembelajaran. Pegawai yang urus kes di luar kita panggil pelindung yang pegi umah dia, habaq ghumah dia macam nak reban nak runtuh dah bersepah-sepah. Dia sama-sama suami isteri masalah, tapi dia sayang anak dia. Tapi dia tak boleh jaga atas tiket dia abaikan anak dia tu. Pelindung yang pi siasat umah dia atas aduan jiran-jiran habaq anak dia mungkin tak makan, anak dia mungkin merayau main kat tali air takut bahaya. Jadi kes tu direfer dekat JKM, JKM pi tengok memang tak sesuai dan tak selamat kalau budak duduk. Takut mak ayah kan sama jugak, nanti biar anak berjalan merata.

P19/IV

Selain itu, tiga orang peserta kajian dari Sekolah B iaitu P5, P6 dan P7 menyatakan bahawa mereka juga ditempatkan ke RKK kerana masalah kemiskinan. Namun begitu, P5 menafikan bapanya tidak mampu menjaga mereka adik beradik dan menyalahkan jiran yang membuat aduan kepada pihak JKM. P5 dijaga oleh bapa

kerana ibu bapanya telah bercerai dan mempunyai seorang adik lelaki yang juga ditempatkan di rumah perlindungan iaitu Rumah Budak Laki-Laki, Melaka.

Saya ada adik lagi, dok Melaka, RBL (Rumah Budak Laki-Laki). Ada orang call, jiran call suruh JKM ambik. Saya tak tau pasai pa. Pastu abah marah dia, bergaduh dengan dia. Abah mampu ja bela kami. Mak ada, tapi cerai dah ngan abah.

P5/FGD2

Manakala P6 pula yang tinggal bersama bapa dan ibu tiri menyatakan hasrat untuk pulang dan tinggal dengan keluarga ibu di Sabah tetapi tidak dibenarkan oleh bapa kerana isu agama. P7 juga menyatakan hasrat untuk pulang ke pangkuan keluarga dengan tujuan untuk membantu ibu dan adik-adiknya yang dalam kesusahan.

Saya susah, dok dengan mak tiri, bapa keja sendiri. Aritu nak balik, pastu ayah kata tak payah balik sebab keluarga bukannya masuk Islam pun.

P6/FGD2

Mak saya susah, saya nak tolong mak saya. Sebab kalau mak saya sakit saya boleh tolong. Mak saya dok sorang-sorang sapa nak tolong dia. Adik-adik semua sekolah, yang kecil tu duduk dengan mama. Rumah abang-abang semua jauh-jauh.

P7/FGD2

Walau bagaimanapun, menurut P19 terdapat juga ibu bapa yang gembira anak mereka tinggal di RKK kerana mendapat layanan dan kemudahan yang tidak dapat disediakan oleh mereka di rumah. Sebagai contoh, penghuni akan makan enam kali sehari, berpeluang makan *KFC*, *Pizza Hut* dan hidangan lain yang tidak pernah dirasai sebelum ini.

Ada yang mak ayah seronok anak duduk kat asrama ni, anak makan 6 kali semua. Makan besaq-besaq, ration depa sekarang kan mahai sekarang ni 16 ringgit sehari. Makan sedap, ada jugak yang kita kesian, dah biasa susah bila dapat benda makan sedap dia tak reti nak makan. Kita penah bawa depa pi makan ikan yang besaq sweet sour, depa tak reti makan. Sampai dia kata "mama... saya tak makan

ikan besar-besar ni". Sampai kita pula ya Allah, kesiannya lah. KFC depa biasa, tapi anak kita dengan KFC, Pizza sebab depa akan hantar dekat sini. Depa ada unit sosial depa kot di KL, akan bagi sumbangan. Anak kita ni setahun banyak kali la makan KFC.

P19/IV

Berdasarkan perbincangan di atas, sejarah penempatan didapati telah memberi kesan kepada penghuni RKK dalam kehidupan mereka. Perbincangan seterusnya adalah berkaitan tekanan emosi dan keciciran yang berlaku ekoran dari sejarah penempatan para peserta kajian penghuni RKK.

4.3.1.1 Tekanan Emosi

Analisis dapatan kajian menunjukkan tekanan emosi akibat berpisah dengan keluarga telah menjejaskan penyesuaian psikososial penghuni dari aspek pengurusan emosi. Perpisahan dengan keluarga telah menjadi salah satu faktor pencetus kepada tekanan emosi. Tekanan emosi seperti stres dan kemurungan telah menyebabkan penghuni RKK berkelakuan tidak sesuai dengan keperluan persekitaran sekolah. Berdasarkan dari dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus yang dijalankan, kesan stres dalam kalangan penghuni RKK ditunjukkan secara jelas melalui pelbagai keadaan dan situasi.

Mungkin tekanan...stres. Berpisah daripada keluarga, daripada adik beradik, ayah. Tapi mak bapak tak mai tengok no, sebab depa dok negeri lain, ada yang dari Kelantan.

P17/IV

Selain itu, penderaan yang dialami sejak kecil telah menimbulkan tekanan secara berterusan ke atas kanak-kanak menjadikan mereka sama ada semakin agresif atau sebaliknya pasif. Berdasarkan perkongsian pengalaman bersama guru Sekolah A, penghuni RKK didapati mengalami stres akibat dari pengalaman kehidupan lalu

ketika bersama keluarga. Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus dengan guru Sekolah A menunjukkan terdapat perkaitan rapat antara stres yang dialami dengan pembentukan tingkah laku dan emosi yang tidak stabil. Sebagai contoh, peserta kajian P1 sering menunjukkan perilaku suka memberontak dan agresif. Manakala, P4 pula menjadi seorang murid yang pasif, pendiam dan kurang kemahiran pengurusan diri. P4 juga dilihat kurang memberikan respon terhadap sesuatu perkara mungkin disebabkan oleh kesan penderaan serius yang dialami. Manakala P1 pula hidup dalam kalangan keluarga yang tidak stabil kesihatan mental yang telah menjadi punca kepada tercetusnya stres. Perkara ini telah dinyatakan oleh guru Sekolah A:

Tapi macam P1 tu background family dia pun kita tau mental kan, jadi dia sekolah pun kita tau la dia mental jugak la. Macam P4 tu mangsa dera, jadi mai sini kita marah pun dia dah imun. Dia dah besa kena terok pada tu, dok RKK pun orang tak kesah hang pakai baju tak elokka. Mai sekolah ja cikgu dok marah pun.

P11/IV

Dapatan kajian mendapati, peserta kajian dari sekolah B telah menyuarakan secara jelas dan jujur yang mereka stres. Berdasarkan pemerhatian pengkaji sepanjang temu bual dijalankan di sekolah B, penghuni RKK agak pendiam, kurang aktif dan menunjukkan riak wajah yang stres. Apabila pengkaji mengemukakan soalan berkaitan stres atau tekanan, semua empat orang peserta kajian memberikan respon yang sama iaitu mereka mengalami stres.

Saya stres.

P6/FGD2

Saya stres dalam dorm, kalau depa tak buat tugas tu saya yang kena....sebab saya ketua dorm.

P8/FGD2

Mana hilang pun stres, mai sekolah banyak kerja sekolah.

P5/FGD2

Selain stres yang dialami oleh penghuni, analisis dapatan temu bual juga mendapati sejarah penempatan akibat kemiskinan keluarga turut memberi impak kepada penyesuaian psikososial. Kesan dari kemiskinan juga menyebabkan kanak-kanak yang berada di RKK jarang dilawati oleh keluarga meskipun telah menghuni dalam jangka masa yang lama. Perkara ini turut dibincangkan oleh P19 dalam temu bual bersamanya. Terdapat juga segelintir penghuni yang tidak pernah dilawati oleh keluarga selama berada di RKK. Sebagai contoh, peserta kajian P5 tidak pernah dilawati oleh bapanya meskipun telah menghuni RKK selama empat tahun. Ketika ditanya oleh pengkaji tentang lawatan keluarga, P5 menunjukkan reaksi sedih dan hanya menjawab ringkas sahaja iaitu:

Dak pun...

P5/FGD2

Tak ramai mak ayah yang datang tengok. Aaaa....telefon biasa, kalau datang tengok kita tengok family yang ada duit sikit. Kalau macam susah tu jarang la.

P19/IV

Walaubagaimana pun, terdapat ibu bapa yang berusaha atas dasar kasih sayang yang mendalam pada anak sehingga mendorong ibu bapa meminjam wang dari jiran semata-mata untuk melawat anak di asrama RKK seperti yang dibincangkan oleh kakitangan P19:

Tapi dia ambik inisiatif, pinjam duit jiran mai sini naik keta sewa. Kita sebenarnya tak galakkan, sebab dia pun tak da duit, tapi dia nak tengok anak dia kan. Tapi memang susah, kesian.

P19/IV

Selain kemiskinan, aspek pengabaian akibat kepincangan keluarga yang serius telah menjejaskan kehidupan kanak-kanak. Namun begitu, kesan pengabaian yang serius juga boleh mencetuskan kesedaran diri dan memberi kesan positif bagi kanak-kanak

yang mampu menguruskan tekanan dan kekecewaan. Sebagai contoh P9 seorang murid yang pada mulanya bermasalah tetapi telah berusaha untuk berubah. Dapatan temu bual bersama P9 mendapati bahawa bapanya tidak pernah mengambil peduli hal anak-anak kerana bermasalah dan melepaskan tanggungjawab memelihara anak kepada nenek dan bapa saudara.

Mak saya meninggal masa saya tingkatan satu, ayah saya buat haluan sendiri. Ayah saya pernah call, tapi dah lama dia tak pernah call. Sebab ayah jenih masuk keluaq masuk keluaq daripada lokap. Saya tak tau sebab pa, saya dah cakap dengan dia dan dia cakap ngan saya dia nak berubah. Tapi dia still dengan perangai dia tu saya pun tak tau. Saya teruskan la dengan diri saya sekarang. Pak menakan saya tu tak pernah melawat tapi dia pos barang. Dia pos barang makanan, barang keperluan. Pak menakan saya tu, alek ayah, saya pengge dia ayah ngah. Dia keja doktor pakar, dia selalu la pos barang kat saya. Dia selalu tanya apa saya nak, tapi saya tak pernah merungut la. Semua dah cukup, tapi dia hantaq la seluaq, makanan, duit.

P9/IV

Saya tak duduk dengan dia, saya banyak membesar dengan nenek saya tu. Mula tu saya membesar dengan mak ayah saya, pastu depa bercerai, depa dua-dua lepaih tangan jatuh kat nenek saya pulak. Saya duduk la dengan nenek saya, pastu ayah saya balik la kadang-kadang.

P9/IV

Dapatan dari temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus dengan peserta kajian guru mengesahkan terdapat segelintir penghuni RKK mengalami isu kemurungan. Guru-guru berpandangan kemurungan yang dialami oleh penghuni RKK ini terjadi akibat dari bebanan emosi kerana terlalu rindukan keluarga dan mereka terbawa-bawa hingga ke sekolah seperti yang dikatakan oleh guru P14.

Macam P10 tu aritu macam dok makan tanah la, dok cakap sorang-sorang. Kesian, dia tak dak masalah dengan family sebenarnya, dia dok rindu. Bila balik mai daripada raya ja, satgi dia jadi kemurungan, dok teringat la kot. Boleh cam tau, bila balik daripada raya ka, kan depa boleh balik rumah ...balik mai sat lagi mula la murung, tak mau bercakap.

P14/IV

Isu keluarga juga dilihat memainkan peranan penting yang menyumbang kepada kemurungan dialami oleh penghuni RKK. Pengalaman kehidupan dengan keluarga seperti isu penderaan telah menyebabkan tekanan emosi ke atas penghuni yang mempengaruhi penyesuaian psikososial.

Macam P1 dia ada masalah penderaan, dia dok kena dera dengan ayah dia. Dia jadi macam suka hati dia. Mental, fobia ka apa....jadi macam ada benda tak kena.

P11/IV

Selain itu, penghuni yang ditempatkan RKK atas faktor kemiskinan atau pengabaian lebih merindui keluarga sehingga ke tahap kemurungan dan histeria. Ini berdasarkan dapatan temu bual yang telah dijalankan seperti berikut:

P10 ja kot yang habaq aritu ada mak dia mai tengok, yang dok jadi angau. Jadi macam tak betoi. Nak balik sana, dok reyau..muka moody ja.

P18/IV

Aritu P10 histeria tang ni, histeria menjerit tak sangga. Lepaih tu, budak-budak RKK lain habaq kata makan tanah, dok mencangkung, makan tanah.

P17/IV

Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus dengan Guru Sekolah C pula mendapati bahawa kepincangan kehidupan dalam keluarga telah menjejaskan kestabilan psikologi salah seorang penghuni RKK. Sebagai contoh, terdapat seorang penghuni RKK yang terjejas kesihatan mental dan perlu bergantung kepada pengambilan ubat penenang untuk mengawal tingkah laku dan emosi. Justeru, pengalaman negatif kehidupan bersama keluarga telah menjejaskan kestabilan psikologi dan menyebabkan kemurungan yang ditonjolkan melalui tingkah laku dan emosi.

Mental, ni baru ambik ubat penenang. Depa cerita satu versi lain, versi pentadbir macam lain. Versi budak-budak ni teghok-teghok la. Macam R (penghuni RKK, bukan peserta kajian), masalah penyalahgunaan tenaga kanak-kanak. Suruh begheja di kedai makan.

P17/IV

Dia dulu masa mula-mula masuk kuat melawan cikgu, samseng. Mau tak mau buat, dia buat keghaih, tapi lepaih tu, dia makan ubat tu dia ok. Mau tolong, basuh pinggan, baik. Satu lagi bab agama tu la, katanya di sana tu oghang yang jaga dia tu masuk Islam. Dia tu India katanya, mak dia lawyer...dia tu anak luaq nikah. Pastu ada pak sanggup kawen ngan dia, India. Pastu bila bercerai, katanya bapak ni masuk Islam. Bukan bapak sebenag la, masuk Islam...tujuan semata-mata dok di masjid, oghang bulih bagi sumbangan. Pahtu, dia tu ada abang tiri rogol pulak dia.

P18/IV

Berdasarkan perbincangan sejarah penempatan di atas, didapati penghuni RKK ini sangat rindukan keluarga serta masih memilih untuk pulang ke pangkuan keluarga. Sebagai contoh, peserta kajian Sekolah B dan C lebih memilih untuk pulang ke pangkuan keluarga berbanding tinggal di RKK dan mereka kelihatan tidak gembira berada di RKK. Alasan yang diberikan adalah kerana mereka merindui keluarga mereka.

Balik...

Semua Peserta Kajian Sekolah B dan C

Kalau bagi saya, kat ghumah lagi baik

P6/FGD2

Bagi saya ghumah lagi ok, teringat kat ghumah

P5/FGD2

Aaaa...umah syok, nak balik

P10/IV

Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus murid ini selaras dengan dapatan daripada guru yang mengukuhkan lagi bahawa penghuni RKK rindukan

keluarga dan masih memilih untuk bersama keluarga walaupun telah mengalami pengalaman yang kurang memberangsangkan.

Dia P8 memang nak balik dengan family

P13/IV

Untuk peserta kajian Sekolah A, mereka tidak menyentuh langsung berkaitan ingin pulang kepada keluarga. Ini kerana dua orang peserta kajian Sekolah A adalah anak terbuang, manakala seorang lagi telah menghuni RKK sejak berusia sembilan tahun. Perbezaan antara peserta kajian Sekolah A dengan Sekolah B dan Sekolah C adalah pengalaman kehidupan keluarga dan jangka masa menghuni di RKK. Pengalaman kehidupan bersama keluarga yang terlalu singkat menyebabkan hubungan kekeluargaan yang tidak rapat. Ini menyebabkan penghuni RKK dari Sekolah A tidak merindui keluarga mereka sebagaimana rakan mereka dari Sekolah B dan C.

Dapatan temu bual bersama kakitangan RKK iaitu P19, selari dengan temu bual bersama kanak-kanak iaitu penghuni RKK sememangnya rindukan keluarga dan memilih untuk hidup bersama keluarga walaupun bermasalah. Ini terbukti dengan terdapatnya kes penghuni yang melarikan diri dari RKK atau yang tidak datang semula ke RKK setelah pulang bercuti bersama keluarga. Kejadian penghuni melarikan diri biasanya berlaku daripada sekolah dan bukannya ketika berada di RKK. Selain itu, terdapat juga satu kes penghuni yang pulang bercuti dan ibu bapa tidak mahu menghantar anaknya pulang semula atas pelbagai sebab. RKK hanya akan melaporkan kepada pihak polis untuk mengambil tindakan selanjutnya. Pihak RKK akan memaklumkan kepada pegawai pelindung untuk melawat rumah penghuni

berkenaan bagi menyiasat keadaan penghuni dan keluarga. Bantuan akan disalurkan kepada keluarga berkenaan sekiranya memerlukan.

Kita buat report polis la, sebab dia bawah perintah, nanti polis setel lah. Ada yang lari waktu balik cuti raya kan. Dia nengok mak dia seronok balik raya, adik beradik ramai...ada anak buah pulak, tak balik dah. Ada jugak yang lari yang dia tak nak masuk, dia nak duduk dengan mak. Dah lama duduk dengan mak, dah 16 tahun dok dengan mak...tiba-tiba mak nak hantar sini sebab mak tak mampu, katanya mak tak mampu. Tak balik langsung pun ada, lari daripada sekolah. Biasanya depa akan lari daripada sekolah bukan daripada RKK. Saya kejanya masukkan budak ke sekolah, depa lari kat sekolah pegi balik kat mak dia. Dan bila mak dah tengok anak pun dia sayang, sebab naluri mak kan. Susah senang pun dia nak sama ngn anak dia. Kita nak kata apa kan, cuma kita buat repot polis la kan kata budak ni lari daripada sekolah. Nanti kita maklum dengan pelindung yang ada di luar. Habaq kat dia yang budak ni dah lari sekian-sekian, hang p la siasat umah. Budak sekian ada tak kat umah, kalau ada memang mak dia nak jaga tukar la perintah balik kat mak balik. Atau pun kita nasihatkan pegawai pelindung bagi bantuan kewangan. Kalau kata mak dia susah, bagi la bantuan kewangan untuk dia boleh pi sekolah. Dah kata mak dia tak mampu kan.

P19/IV

Faktor keluarga memainkan peranan penting dalam membentuk penyesuaian psikososial penghuni RKK. Perpindahan dari rumah ke RKK menyebabkan mereka perlu beradaptasi dengan suasana baru yang begitu asing. Jangka masa proses adaptasi berbeza antara individu kerana terdapat individu mengambil masa yang agak lama terutamanya kanak-kanak. Dapatan temu bual bersama kakitangan RKK, P19 menyatakan bahawa kanak-kanak penghuni akan dapat beradaptasi dengan baik selepas beberapa ketika berada di RKK. Walaupun terpaksa berpisah dengan keluarga dan adik beradik, kanak-kanak ini akan mula menyesuaikan diri setelah mengikuti program dan aktiviti yang disediakan oleh pihak RKK.

Kalau yang mula-mula masuk tu yang menangis kita faham. Dia tak penah pisah langsung, dan-dan nak kena berpisah. Masa tu jugak nak kena tinggai adik-adik dia yang dia jaga dah adik dia lama dah. Ada sorang budak macam tu, masa mula-mula tak mau makan tak mau

apa, rindu kat baby yang dia jaga. Yang mak pun setahun satu kan...bukan kita nak kata yang tu Allah punya kuasa kan, rezeki kat anak-anak kan. Tapi dia dah biasa jaga adik-adik bawah kan, bagi makan, bagi mandi adik. Bila dia masuk, dia satu kehilangan yang dia biasa buat dah. Tapi lama-lama dia ok. Kita bagi dia masuk kelas masak kan, dia minat.

P19/IV

Berdasarkan keseluruhan analisis dapatan kajian berkaitan sejarah penempatan penghuni, tidak dapat dinafikan lagi hubungan kekeluargaan merupakan elemen penting dalam kehidupan seseorang kanak-kanak. Ini terbukti apabila penghuni RKK masih memilih untuk tinggal bersama keluarga walaupun kehidupan mereka serba kekurangan dan dibelenggu kemiskinan. Kasih sayang keluarga merupakan faktor penting dan tiada gantinya dalam kehidupan seseorang manusia. Kesimpulannya, tekanan emosi, stres, perasaan tidak gembira dengan diri dan kehidupan dan ketidakstabilan aspek psikologi akibat rinduan keluarga telah menyumbangkan kepada pembentukan penyesuaian psikososial yang tidak stabil untuk seorang remaja. Ini kerana situasi kehidupan seperti yang dibincangkan akan menjejaskan imej sendiri dan membentuk persepsi negatif terhadap terhadap diri sendiri.

4.3.1.2 Keciciran

Dapatan kajian menunjukkan keciciran dalam pelajaran telah menjejaskan prestasi dan sikap penghuni terhadap akademik. Ini kerana keciciran telah membentuk persepsi negatif terhadap diri mereka sendiri, perasaan rendah diri, tiada dorongan untuk bersaing dan tiada minat terhadap pelajaran. Faktor sejarah kehidupan semasa bersama keluarga yang tidak mengutamakan pendidikan juga telah membentuk perspektif pemikiran yang negatif terhadap kepentingan pendidikan dalam kehidupan.

Sejarah penempatan akibat penderaan, pengabaian dan kemiskinan telah menjadi penyebab kepada keciciran yang serius dalam pelajaran. Berdasarkan temu bual bersama kakitangan RKK, P19 telah mengaitkan keciciran dalam jangka masa yang lama telah menyebabkan penghuni RKK hilang minat untuk belajar. Kesan daripada keciciran itu, murid mudah hilang tumpuan dan merasa bosan di dalam kelas. Ini menyebabkan mereka tidak dapat memahami dan menyerap kandungan isi pelajaran yang diajar guru semasa di dalam kelas.

Bila anak kita dah lama tinggalkan sekolah, apa yang cikgu ajar di depan depa tak leh nak masuk, tak leh absorb langsung benda tu pun. Sebab depa asing kot benda tu, belajar matematik yang depa tak tau, belajar sejarah yang depa boring. Kalau agama mungkin la sebab kita kat sini ada kelas agama. Jadi benda-benda yang asing pada depa tu, cikgu akan mengadu la. Saya banyak kali jugak pegi sekolah, cikgu mengadu anak-anak keluar kelas, anak-anak tak masuk kelas, anak-anak tidur dalam kelas. Tumpuan dalam kelas tu kurang.

P19/IV

Depa minat pergi sekolah, cuma dalam kelas dia akan masalah sikit, mengantuk sebab depa tak faham cikgu ajar apa. Macam dia tinggal sekolah darjah lima, dia masuk tingkatan tiga, jadi dia susah nak cacth up apa yang cikgu ajar

P19/IV

Isu keciciran secara jelasnya telah menjejaskan pencapaian akademik penghuni RKK. Keciciran dalam akademik juga telah menyebabkan penghuni RKK jauh ketinggalan dalam bidang akademik berbanding rakan sebaya seusia mereka seperti yang dikatakan oleh P19.

Tapi biasanya bila masuk sekolah dia akan lambat sikit la daripada anak-anak lain. Lagi satu kelas dia pun, kelas nak ujung la sikit. Sebab ada antara mereka pun, yang lambat membaca, yang lambat faham.

P19/IV

Justeru, apabila penempatan semula di sekolah, mereka ini menunjukkan simptom menarik diri dan tidak bergaul dengan rakan-rakan. Sebagai contoh, situasi ini berlaku kepada murid P5 dan P8 dari FGD 2 seperti yang dinyatakan oleh guru P13.

Contoh macam dia tu pendiam, dalam kelas pun diam saja. Macam P8 pun sama, sebab dah lama tak sekolah pastu dia tak pandai akademik pulak. Lagi la dia mendiamkan diri dan tak bergaul, hanya berkawan dengan sorang dua saja la. Ya, akademik tak ok sangat. Tidak melibatkan diri, dalam kelas diam saja.

P13/IV

Berdasarkan temu bual bersama guru P13 telah menceritakan dengan lebih lanjut berkaitan peserta kajian P8. P8 telah mengalami isu keluarga yang teruk iaitu kemiskinan dan pengabaian. Ibu bapa dan abang P8 menagih dadah sehingga menyebabkan keluarganya jatuh miskin. Ketagihan dadah yang kronik ini menyebabkan keluarga tidak dapat berfungsi dan hilang upaya untuk menjaga anak sehingga berlakunya pengabaian. Lebih parah lagi ibu bapa mengambil tindakan menjual segala peralatan rumah untuk membeli dadah dan menyebabkan mereka jatuh miskin. Kesan dari kemiskinan dan isu penagihan dadah ini menyebabkan P8 keciciran sekolah dalam jangka masa yang agak lama. Apabila dimasukkan semula ke sekolah oleh RKK, P8 berasa rendah diri akibat ketinggalan dalam pelajaran selain tidak mampu membaca dengan baik. P8 telah terabai dalam segala aspek kehidupan iaitu penjagaan, kasih sayang dari ibu bapa, keselamatan dan juga pendidikan. Hal ini dinyatakan oleh guru P13 berdasarkan perkongsian dan luahan perasaan oleh P8.

P8 tu memang masalah keluarga yang terok. Mak bapak dia penagih dadah, sampaikan dia abang dia pun sama penagih dadah. Mereka sebenarnya orang berada, tapi sampai jadi susah sebab habis barang rumah pun jual sebab nak beli dadah. Dia pernah cerita ‘saya masak pun dia orang tak makan, asyik makan dadah saja’. Kesian jugak sedara mara semua buang mereka sebab penagih dadah.

P13/IV

Menurut P19 lagi, keciciran untuk bersekolah juga berlaku kerana masalah dokumen kanak-kanak yang tidak lengkap akibat dari sikap ibu bapa yang tidak prihatin. Keciciran ini juga menjejaskan pencapaian kanak-kanak kerana terdapat segelintir penghuni yang berpotensi dalam akademik tetapi tidak mampu mencapai keputusan yang baik.

Ya, budak-budak pandai tapi sebab dia dah tinggal sekolah lama. Dia nak dapat keputusan exam baik tak mungkin la tapi sekurang-kurang kalau dapat C atau B dah cukup baik la untuk saya. Kalau orang mintak A tapi saya tak mintak A, saya mintak C dengan B ...

P19/IV

Sehubungan itu, pihak RKK terpaksa berusaha keras untuk membuat permohonan dan melalui pelbagai prosedur bagi memastikan dokumen pengenalan diri kanak-kanak ini lengkap. Terdapat juga situasi kanak-kanak yang bukan warganegara dan dipelihara oleh keluarga angkat warganegara Malaysia. Masalah timbul apabila keluarga angkat tidak memohon sijil lahir bagi kanak-kanak terbabit. Namun begitu, bagi kanak-kanak yang lengkap dokumen pengenalan diri, pihak RKK akan memasukkan mereka ke dalam sistem persekolahan secepat mungkin.

Maksudnya masa dia lahir, ibu ayah tak peka, tak buat kan dia sijil lahir. Jadi bila dia tak buat sijil lahir, bila masalah pengabaian, kita nak buat balik akan susah la. Kita kena mohon kerjasama JPN, kalau JPN tolak kita akan mohon ke JPN Putrajaya, JPN Purajaya akan mintak kat KDN untuk dapatkan warganegara, susah sikit la. Ada jugak beberapa kes, yang kebanyakannya, yang mak bapak dia Indon, yang macam ditinggalkan dari kecik. Yang keluarga angkat ambik tapi tak buat sijil lahir. Yang tu akan keciciran la untuk ke sekolah. Tapi ada kebanyakannya yang cukup dokumen yang baru masuk ni, tahun depan akan sekolah la.

P19/IV

Hasil kajian juga mendapati kesan dari keciciran yang berlaku telah menyebabkan kebanyakan murid penghuni RKK ditempatkan sama ada di kelas belakang atau berada di aliran pendidikan khas. Penempatan di dalam kelas ini berdasarkan keupayaan dan prestasi mereka di dalam akademik. Kedudukan mereka di kelas belakang juga dikaitkan dengan keupayaan membaca dan kefahaman yang lemah. Ini menyebabkan mereka sering ketinggalan dalam pelajaran berbanding rakan sekelas. Selain itu terdapat juga murid yang ditempatkan di aliran pendidikan khas atas faktor mengalami masalah pembelajaran.

Macam P7 dan P8 tu kelas belakang, akademik tak ok sangat..... P5 dan P6 pun tak ok sebenarnya...

P13/IV

Kita ada kelas pendidikan khas jugak cikgu no, yang kita hantaq ke dua sekolah, sekolah C dengan pendidikan khas sekolah A. Kalau kita tengok ada 8 orang kalau tak silap saya. Ya, kalau pendidikan khas saja kita ada 8 orang kanak-kanak. Kita pangge kanak-kanak sebab dia bawah umur lagi kan, 18 tahun ke bawah. Pendidikan tu kebanyakannya masalah pembelajaran.

P19/IV

Terdapat juga penghuni RKK yang ditempatkan di kelas yang tidak sepatutnya. Sebagai contoh P8 yang telah tidak bersekolah sejak sekolah rendah lagi telah ditempatkan terus ke tingkatan satu. Ketinggalan dalam pelajaran ini secara tidak langsung telah menjejaskan keupayaannya dalam akademik terutamanya kemahiran membaca. Penempatan ke tingkatan satu itu dilakukan oleh pihak pengurusan RKK tanpa mengambil kira keupayaan murid berkenaan. Guru Sekolah B berpendapat P8 sepatutnya ditempatkan di kelas pendidikan khas dan bukannya di aliran perdana sekolah.

Dia tu tak sekolah sejak sekolah rendah lagi, lepas tu pihak RKK terus masukkan dia ke tingkatan satu. Sebab tu dia tak boleh membaca dengan baik, merangkak-rangkak jer. Entahlah tu yang

pelik jugak dengan pihak RKK, tak kan tak sedar masalah dia yang dah lama tak sekolah. Patutnya masukkan dia ke kelas pendidikan khas la yang sesuai dengan keupayaan dia

P13/IV

Keseluruhannya, pencapaian akademik penghuni RKK dalam kajian ini tidak begitu memberangsangkan bergantung kepada pelbagai faktor seperti aspek diri sendiri dan juga persekitaran sama ada sekolah atau RKK. Isu keciciran dalam kalangan penghuni RKK telah menyebabkan pembentukan penyesuaian psikososial negatif. Keadaan ini berlaku apabila penghuni menunjukkan sikap tidak berminat dengan pelajaran, mudah hilang tumpuan, cepat bosan dan menunjukkan simptom menarik diri dari rakan sebaya semasa di dalam kelas. Kesimpulannya, semua ciri-ciri ini telah menjejaskan aspek psikologi dan sosial mereka dan seterusnya menyumbang kepada penyesuaian psikososial negatif terhadap persekitaran pembelajaran.

4.3.2 Aktiviti dan Program

Analisis dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus mendapati aktiviti dan program yang direncanakan oleh pihak RKK merupakan satu pengalaman kehidupan yang penting dan mempengaruhi diri penghuni secara langsung. Penempatan di RKK memerlukan setiap kanak-kanak mengikuti pelbagai aktiviti serta program yang telah direncanakan untuk mereka sebagai usaha penjagaan, perlindungan dan pemulihan. Walau bagaimanapun, kehidupan di RKK pastinya akan meninggalkan kesan sama ada positif dan negatif yang seterusnya mempengaruhi penyesuaian psikososial mereka.

Terdapat guru yang menyatakan kehidupan di RKK sangat berkait rapat dengan tingkah laku penghuni. Keadaan ini berlaku kemungkinan wujudnya perasaan tidak puas hati terhadap isu-isu yang tidak dapat diselesaikan ketika di RKK yang mengganggu emosi mereka. Oleh itu, mereka menjadikan sekolah sebagai tempat untuk menzahirkan perasaan dengan bertingkah laku seperti yang dibincangkan oleh P11 dari sekolah A dan P14 dari sekolah C:

Depa mai sekolah depa buat perangai, mungkin ada masalah depa kat RKK yang depa tak tau nak luah cemani, depa mai mengamok kat sekolah

P11/IV

Kadang-kadang tingkah laku depa kat sekolah macam dah ok...tapi bila depa p balik kat sana, mai sekolah balik jadi macam tak ketahuan hala

P14/IV

Temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus bersama peserta kajian menunjukkan terdapat pendapat yang berbeza. Guru-guru menyatakan bahawa aktiviti dan kehidupan di RKK lebih meninggalkan kesan negatif kepada penghuni. Beberapa penghuni RKK pula menyatakan bahawa aktiviti dan program yang dijalankan oleh pihak RKK membuatkan mereka tidak gembira dan bosan dengan kehidupan. Manakala seorang penghuni RKK dan pihak pengurusan pula menyatakan aktiviti dan program RKK sangat membantu penghuni RKK mengatasi pengalaman pahit yang mereka hadapi.

Terdapat guru yang berpendapat bahawa aktiviti dan kehidupan di RKK telah mempengaruhi sikap dan tingkah laku penghuni RKK ke arah lebih bersifat negatif. Pandangan mereka adalah berdasarkan pengalaman mengajar murid penghuni RKK. P14 dari Sekolah C menyatakan bahawa kehidupan di RKK menyebabkan perangai

kanak-kanak semakin teruk akibat pergaulan dengan kanak-kanak yang datang dari pelbagai latar belakang yang berbeza. Sebagai contoh, kanak-kanak yang dimasukkan ke RKK kerana masalah pengabaian akan terdedah dengan pelbagai perkara yang di luar jangkaan mereka seperti dibuli atau *ragging*. P14 juga berpendapat keadaan ini disebabkan pihak penjaga tidak melakukan kawalan seperti yang sepatutnya. Perkara ini turut dinyatakan oleh P15 dari Sekolah B.

Pembawakan daripada RKK tu sendiri. Benda-benda, anasir-anasir dari RKK kan dekat RKK ni depa kan, kita bercakap bukan dari pemerhatian kita tapi yang depa dok cerita tu macam tak dak la terkawal mana pun.

P14/IV

Kadang-kadang kan saya rasa duduk kat RKK tu lagi menerokkan perangai depa. Macam setengah tu bukannya ada masalah apa pun, cuma pengabaian ja kan. Lepaih tu masuk pi situ dok kena ragging la, dok kena ajaq benda yang bukan-bukan tu jadi tak ketahuan hala. Kadang-kadang budak yang baguih pun jadi terok sebab dalam tu campoq macam-macam masalah budak.

P14/IV

Mungkin sebab dah biasa kena maki kot masa kat RKK. Tak seronok kat RKK, kadang-kadang kena buli masa kat RKK.

P15/IV

Selaras dengan pandangan guru-guru, temu bual bersama penghuni RKK juga mendapati bahawa mereka tidak gembira dengan kehidupan di RKK. Sebanyak tiga orang peserta kajian iaitu P5, P6 dan P10 menyatakan secara jujur bahawa kehidupan di RKK tidak menyeronokkan dan mereka tidak gembira berada di situ kerana aktiviti yang disediakan adalah tidak menarik dan membosankan. P2 dan P3 tidak dapat menyatakan pendapat kerana berada di RKK sejak bayi lagi. Manakala peserta kajian yang lain tidak pasti dan tidak dapat menyatakan sama ada gembira atau tidak.

Tak menyeronokkan. Gotong royong ja, kemas asrama, pastu tak dak pa, masuk la buat kerja masing-masing. Buat kerja seniri.

P5/FGD2

...dok RKK macam boring.

P6/FGD2

P10 turut menyatakan bahawa beliau tidak gembira dengan kehidupan di RKK kerana tidak berminat dengan aktiviti yang disediakan seperti kelas masakan dan kelas Pendidikan Islam. Berdasarkan temu bual, didapati P10 tidak berminat dengan kelas Pendidikan Islam kerana faktor ustazah yang mengajar.

Dak...kurang syok, bosan ada kelas ustazah, masak, kelas spa. Kurang minat. Ustazah selalu ajaq malam-malam al quran, baca sampai hafai. Kalau tak hafai tu la dia bagi rotan, ustazah garang.

P10/IV

Selain perasaan tidak gembira, aktiviti dan program di RKK juga telah mempengaruhi tingkah laku penghuni RKK yang suka tidur semasa di sekolah. Masalah sering tidur di dalam kelas turut diakui oleh penghuni RKK sendiri dalam temu bual sama ada secara individu mahu pun dalam perbincangan kumpulan berfokus.

Depa kaki tidoq di dalam kelas, dulu P3 tak tidoq...tapi la ni krok-krok tidoq dalam kelas.

P2/FGD1

Cikgu suruh...'hang bangun sekarang p basuh muka, hang ni tidoq memanjang'....saya jawab "cikgu sat cikgu..ngantuk". Saya tidor bawah meja...bawah meja cikgu, meja macam ni la.

P10/IV

Penghuni RKK turut mengaitkan aktiviti pengurusan diri yang memerlukan mereka bangun seawal pukul 4 pagi merupakan faktor utama mereka sering mengantuk di dalam kelas.

Selalu mengantuk...tidoq lambat, depa mangkit pukoi 4 pagi dok basuh-basuh.

P17/IV

Awai...selalu bangun pukoi 4...pastu kemas dorm, mandi, cekang katil pa semua.

P10/IV

Masalah sering mengantuk dan tidur semasa di sekolah juga berpunca dari sikap penghuni yang tidak mematuhi jadual waktu tidur yang ditetapkan disebabkan suka bermain dan bersempang sesama rakan di asrama yang seterusnya menyebabkan mereka tidur lewat. Sebagai contoh, penghuni RKK dari Sekolah A mengakui yang mereka suka bermain dan tidur lewat. Manakala, peserta kajian P4 pula tidur lewat kerana suka merayau.

“Hang ni 24 jam tidoq, kat RKK tak tidoq aa”, cikgu kata macam tu. Tidur pukui 12 aaa...iron baju, minum ayaq, sembang.

P10/IV

Malam-malam kami dok buat split, sapa boleh sampai kat dinding main pusing badan. Kalau mama mai, kita lari cepat. Main, pastu melilau dia ingat kepala bataih kot ikut dia nak p mana pun (sambil menunding tangan pada P4)

P2/FGD1

Tidur merupakan salah satu tingkah laku yang ditunjukkan semasa di dalam kelas dan menimbulkan rasa kurang senang guru untuk mengajar. Guru-guru menyatakan bahawa penghuni RKK sering tidur di dalam kelas dan mengganggu proses pembelajaran mereka. Sebagai contoh guru Sekolah A dan B mengatakan bahawa penghuni RKK suka tidur semasa sesi pengajaran dan pembelajaran sama ada di dalam kelas atau pun di luar kelas. Penghuni RKK akan tidur di mana sahaja tanpa mengira masa dan tempat seperti di bawah meja guru, di tapak perhimpunan termasuklah di tempat menunggu bas. Keadaan ini menimbulkan masalah terutama kepada guru yang terpaksa mengendalikan situasi ini menyebabkan sesi pembelajaran

tidak dapat dimulakan dengan lancar. Hasil temu bual bersama guru berkaitan penghuni RKK yang suka tidur:

Pastu dia orang ni kuat tidor dalam kelas.

P15/IV

P4 tu...tingkah laku dia memang tidoq saja la. Tapi P4 ni dia mai sekolah, dia akan lena di tapak perhimpunan sampai tunduk atas tar...sampai Kak K (guru yang mengajar) tengok heran. Ada gambaq...dia boleh lentik badan tidoq ataih tar. Aritu depa lena kat belakang nu, kat wakaf tepi padang bola masa ari jumaat...depa dok lena terkangkang kami lalu tengok.

P11/IV



Rajah 4.4: Peserta Kajian P4/FGD1 Tidur di Tapak Perhimpunan

Ni sughuh berdigghi denda sebab tidoq, lena jugak sambil berdigghi. P1 ja lena dalam kelas....memang lena, ngan P3. P1 memang kerap, P3 kadang-kadang.

P12/IV

Selain sikap suka tidur yang dikaitkan dengan jadual aktiviti dan program di RKK, dapatan kajian juga telah menunjukkan kehidupan di RKK dengan segala kemudahan tersedia menyebabkan terbentuknya sikap penghuni RKK yang tidak menghargai. Kemudahan seperti peralatan kebersihan diri dan makan minum yang boleh didapati tanpa mengeluarkan wang meninggalkan kesan negatif pada tingkah laku penghuni RKK. Menurut guru dari sekolah C, murid penghuni RKK sering membazir makanan yang dibekalkan kepada mereka.

Sebelum tu kan depa bawa bekai jugak ingat dak, tak makan pulak. Ha..depa tak mau, padahai lauk sedap-sedap. Tengok depa punya lauk, kurma teloq la, sedap..depa tak mau, belagak. Last sekali bagi kawan makan, daripada nak buang baik hampa bagi kawan makan. Tu la nak bagi senang, tak payah pi kantin boleh makan siap. Tapi depa ni tak mau pulak

P18/IV

Ha..tak makan, baling buang dalam tong sampah. Buat belagak depa bawa, ada tupperware. Tak makan, eksyen macam malu nak makan. Padahai kawan di sekolah makan nasi lemak ja.

P17/IV

Namun begitu, terdapat seorang penghuni RKK yang menyatakan bahawa aktiviti dan program yang disediakan di RKK telah membantu beliau menjadi lebih baik. P9 merupakan peserta kajian yang sentiasa positif dengan kehidupan di RKK. P9 gembira dengan kehidupan di RKK yang jauh lebih baik berbanding dengan kehidupannya yang dahulu. Beliau juga selesa dengan segala kemudahan yang disediakan dan aktiviti yang dijalankan di RKK. Selain itu, menurut P9 lagi RKK memberi kemudahan dan bimbingan kepada penghuni yang akan menduduki peperiksaan. P9 juga berpendapat kehidupan di RKK memberinya peluang dan pengalaman untuk melakukan aktiviti bersama rakan-rakan.

Tapi RKK ok sebab waktu malam tu ada prep untuk budak SPM, dia akan ajaq bila kita tak paham. Maksudnya dalam masa yang sama kita belajaq kat RKK dan juga belajaq kat sekolah. Macam kat luaq belum tentu kita akan dapat. saya suka dok RKK sebab keluarga saya pun bermasalah so tak kesah sangat la dok RKK. Program ka birthday ka semua dia sambut.

Selalunya ada vokasional kat sana, macam memasak, menjahit, kelas fardhu ain. Tapi untuk keja kat luaq memang dak la sebab kita stay kat sini bawah perintah mahkamah. Untuk budak home dia akan ada program kat luaq, jogging ka, p Taman Melati ka, p Gua Sami. Budak home ni lebih syok dari budak sekolah sebab budak sekolah p sekolah ja, depa boleh berjalan. Tapi ada la bawa budak-budak sekolah p berjalan time cuti. Time cuti panjang kami akan ada pi Langkawi. Macam cuti bulan 12 ni kami akan ada pi Tambun. Banyak

pengalaman la saya dok RKK ni, sebab bukan selalu nak p dengan kawan-kawan kan. Raya kat RKK pun ok, layanan, makanan pun ok, sehari makan, macam-macam.

P9/IV

P9 juga sentiasa bersyukur dengan segala kemudahan, bimbingan dan bantuan yang disediakan pihak RKK. Berdasarkan temu bual, pengkaji mendapati P9 berbeza dengan peserta kajian yang lain kerana beliau memasuki RKK secara sukarela. Segala program dan aktiviti yang disediakan oleh pihak RKK telah dimanfaatkan sepenuhnya untuk memperbaiki diri ke arah yang lebih baik.

Saya yang ambik keputusan nak dok sini. Saya bersyukur dok RKK ni sebab saya dapat belajaq apa yang saya tak dapat belajaq masa kat luaq. Maksud saya kan kalau kat luaq kan belum tentu saya dapat solat jemaah, belum tentu dapat baca al quran. Tapi masuk RKK kan dalam masa dua tahun lebih, benda tu saya dah dapat kuasai dah. Saya bersyukur sangat, bukan sekadar depa kata... ishhh budak RKK tak leh guna phone. Bagi saya benda tu biasa umuq kita tak patut lagi guna phone kan. saya rasa ok ja sebab nanti kita akan guna juga, nak masuk U ka. Sekarang ni tahan nafsu, sebab kita ada peluang untuk belajaq, kalau ada phone semua tu, 24 jam dok pegang phone.

P9/IV

Dapatan temu bual P9 selaras dengan pandangan kakitangan P19. P19 menyatakan bahawa kehidupan di RKK membantu kanak-kanak melupakan trauma dan pengalaman pahit yang dialami. Pelbagai aktiviti yang telah diatur dan dijadualkan seperti kelas masakan akan membuatkan kanak-kanak lebih gembira dan bersikap terbuka untuk menerima kehidupan baru. Peluang untuk bersekolah yang diberikan oleh RKK juga memberi ruang kepada kanak-kanak merasai kehidupan normal seperti kanak-kanak lain. Pihak RKK juga mengambil sikap tidak menekankan sangat perihai sebab kemasukan kanak-kanak agar mereka selesa.

Tapi bila masuk sini, kita tak tekankan sangat benda kes-kes tu lama-lama depa lupa. Sehingga la kata kalau cikgu, pi sekolah ka atau

orang buat program tanya balik kan dia akan ingat la balik. Tapi biasanya depa akan mula-mula trauma, tapi lama-lama akan ok. Bila dia sibuk dengan aktiviti, dia tak fikir sangat dah. Dalam cuti sekolah ni kita banyak aktiviti kan. Depa ada kelas masak nanti depa makan la dalam tu. Macam arini contoh la, cikgu dia ajar buat kuih pau daging...depa akan masak ada tiga la lebih, setiap budak tu ada tiga nanti dia akan bagi la mama yang dia minat. Dia makan satu dua, nanti dia akan bagi mama. Dia naik atas dia akan bagi mama ka ibu ka....hasil kerja tangan dia. Sebab dia kena habiskan terus, nanti budak sekolah balik kan. Ada yang tinggal untuk kawan jugak. Buat kek, masak carbonara spaghetti..semua depa akan belajaq lah.

P19/IV

Isu seterusnya adalah berkaitan aktiviti dan program yang dijalankan di RKK kurang membantu persediaan penghuni setelah meninggalkan RKK kelak. Berdasarkan temu bual, perkara ini disuarakan oleh guru P15 dari Sekolah B berdasarkan pengalamannya dengan murid terdahulu.

Lagi satu budak RKK ni ada la beberapa orang yang kita bantu sambung belajar lepas sekolah. Kita bantu tingkatan pencapaian akademik dan masuk kolej tapi semua tak berjaya apa bila masuk kolej. Sebab dia orang ni tak boleh menyesuaikan diri kat luar RKK.

P15/IV

Dapatan ini selari dengan temu bual bersama P9 yang menyatakan bahawa beliau begitu bimbang dengan dunia luar yang bakal dihadapinya apabila tamat perintah dan bebas kelak. Persekitaran kehidupan RKK yang terkawal menyebabkan beliau tiada keyakinan diri untuk berhadapan dengan cabaran sebenar kehidupan.

Tak pa saya terima ja dok dengan sapa, tapi bila nak jejak dunia luaq tu rasa takut. Macam-macam rasa..”ishk boleh ka saya hadapi dunia luaq, saya takut”. Kan manusia boleh berubah-ubah, saya rasa saya tak kuat lagi nak keluaq. Rasa macam boleh ka saya tahan, tak buat perangai macam dulu. Saya berharap bila saya keluaq nanti saya still macam saya dok RKK. Still boleh pegang sejadah, baca quran setiap hari, boleh baca yasin setiap malam. Saya harap sangat saya keluaq nanti ada perubahan walaupun sikit.

P9/IV

Sebab kita tak tau apa yang akan datang, sebab kat luaq nanti macam-macam ragam lagi oghang yang akan kita jumpa kan. Macam

kat RKK tu yang tu saja kita hadapi. Sebelum form 3 tu saya pernah dok luaq masa remaja, so yang tu ja saya pernah kenai orang maksudnya tak kenai lebih mendalam.

P9/IV

Keseluruhannya, hanya seorang peserta kajian yang memikirkan tentang kehidupan dan penyesuaian diri setelah tamat RKK. Manakala peserta kajian yang lain masih tidak pasti tentang dunia luar yang akan mereka tempuhi. Berdasarkan riak wajah, mereka juga seolah-olah masih tiada maklumat atau masih tidak pasti dengan kehidupan dunia luar yang akan ditempuhi.

Aspek seterusnya ialah berkaitan peraturan yang telah digariskan oleh pihak pengurusan RKK dalam usaha membantu dan memberi perlindungan kepada kanak-kanak. Dapatan kajian mendapati murid yang tidak hadir ke sekolah akan didenda oleh penjaga. Menurut peserta kajian antara dendaan yang dikenakan jika tidak hadir ke sekolah adalah seperti mencabut rumput, membersihkan longkang dan juga mengemas atau membersihkan dewan. Dapatan berkaitan denda ini konsisten berdasarkan maklumat dari peserta kajian dari tiga sekolah yang berbeza.

Depa buat denda, denda cabut rumput

P10/IV

Macam ni la...macam kemas dewan..cuci longkang

P2/FGD1

Cuci dewan, macam kita makan dewan kotoq kan, kerusi tak susun kan, kami yang kena. Macam lap-lap meja, mop. Denda seminggu ka, dua minggu ka ikut la mama tu nak bagi.

P5/FGD2

Namun begitu, menurut guru Sekolah C amalan peraturan yang dikenakan oleh pihak RKK sangat terhad dan terbatas. Pihak RKK dikatakan tidak mengambil tindakan yang sepatutnya jika terdapat sesuatu kejadian atau perkara. Sebagai contoh, guru P14 mengatakan bahawa pihak RKK tidak dapat mengambil tindakan tegas ke atas penghuni kerana mereka tertakluk kepada arahan dari pihak mahkamah.

Tapi dekat sana yang saya pernah p tanya kan, kalau depa mencuri depa tak boleh buat apa tau. Pihak RKK depa tak boleh marah, depa cuma macam kata "Ok, bagi balik". Macam tu sahaja, tak boleh marah lebih-lebih. Kalau depa budak-budak ni report dekat mahkamah kata kena marah dengan depa mama ni, depa kakitangan RKK tu akan kena soal siasat. Pasai tu depa tak boleh nak marah, nak pukoi ka, semua takut.

P14/IV

Kita tak tau, depa kata depa tak bulih nak pukul, depa terhad dengan tindakan, hukuman memang tak bulih. Tak bulih nak hukuman lebih-lebih. Kadang tengok, ampa nak pi semayang pi la, memang la depa jaga tapi benda tu masih berlaku.

P18/IV

Walau bagaimanapun, dapatan temu bual bersama P19 menunjukkan bahawa pihak RKK telah menerapkan sistem dendaan dan ganjaran ke atas kanak-kanak. Menurut P19, Konsep Jean Piaget diamalkan untuk mendisiplin kanak-kanak iaitu mereka yang menunjukkan sikap dan tingkah laku baik akan mendapat ganjaran dan sebaliknya jika mereka tidak menuruti arahan. Ini jelas menunjukkan pihak RKK prihatin dalam keperluan murid dan juga tegas dalam mendidik mereka agar mematuhi arahan dan berdisiplin. P19 juga menegaskan bahawa penghuni sentiasa dipantau selama 24 jam oleh penjaga mengikut jadual yang telah ditetapkan.

Kita banyak bagi punishment dengan reward, guna konsep Jean Piaget tu la kan. Hang buat baik, mama akan layan baik, mama akan bagi outing, keluar. Bukan la tiap-tiap hari, tapi kita buat program. Macam baru-baru ni kita p Bendang Man, depa p 3 hari 2 malam. Seronok la depa mandi...situ ada mandi-mandi, kayak la. Depa balik

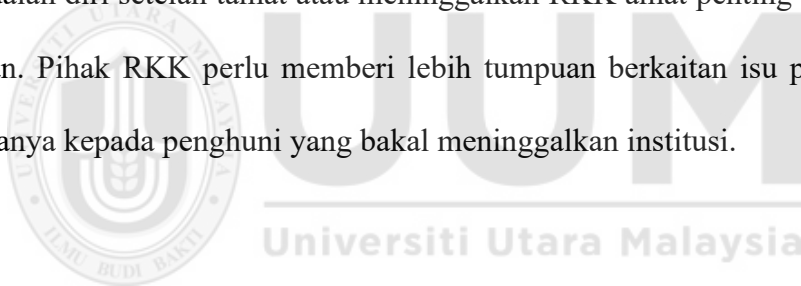
cerita, maksudnya depa seronok benda tu. Biasanya kita bagi la reward tu setelah hang duduk dekat setahun, buat benda baik. Mama buat program dan kertas kerja yang ni hang akan dapat hujung tahun. Sapa yang boleh balik waris nak ambik ujung tahun, cuti-cuti sekolah boleh la ambik.

P19/IV

Ok ja..kita shift 24 jam. Macam saya bahagian sekolah dan vokasional office hour. Tapi depa ni dijaga 24 jam oleh mama-mama, ada tiga shift. Maksudnya depa sentiasa di pantau.

P19/IV

Kesimpulannya, aktiviti dan program yang telah direncanakan oleh pihak RKK memberikan pengalaman kehidupan berbeza bergantung kepada penerimaan penghuni dan seterusnya diterjemahkan ke dalam bentuk penyesuaian psikososial. Justeru itu, penyesuaian diri setelah tamat atau meninggalkan RKK amat penting dan perlu diberi perhatian. Pihak RKK perlu memberi lebih tumpuan berkaitan isu penyesuaian diri terutamanya kepada penghuni yang bakal meninggalkan institusi.



4.3.2.1 Peranan Penjaga dan Kakitangan

Perbincangan seterusnya adalah berkaitan peranan penjaga dan kakitangan RKK dalam melaksanakan aktiviti dan program di RKK. Berdasarkan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus, penjaga RKK bukan sahaja bertindak sebagai penjaga malahan juga ibu bapa, guru, kaunselor dan juga pegawai yang menguruskan segala keperluan peribadi kanak-kanak penghuni RKK. P9 dari Sekolah B menyatakan bahawa beliau positif terhadap penjaga yang menjalankan tugas dengan baik. Seorang penjaga yang menyelia enam hingga lapan orang kanak-kanak merupakan satu tugas yang agak mencabar.

Sebab dia tak semestinya fokus untuk kita saja, sebab ramai kan...so bagi saya ok. Ada 7 mama seliaan, jadi sorang mama akan ada 6, 7 hingga 8 orang kanak-kanak untuk dijaga. Tapi bagi saya ok la kan... Kalau kat RKK saya banyak luah dekat kaunselor sana.

P9/IV

Selain itu, menurut P9 lagi penjaga sering membantu mereka untuk menyediakan dan membeli segala keperluan mereka. P9 juga sering berkongsi masalah dan meminta pandangan daripada kaunselor RKK. Situasi ini menunjukkan penjaga telah menjalankan peranan mereka dengan baik.

Tiap-tiap bulan dia akan bagi syampu semua tu, boleh beli kat luaq tapi kena minta mama seliaan tolong beli. Kalau nak apa pun macam track suit ka, baju ka, semua kena suruh mama seliaan beli..maksudnya duit saku kita akan gunakan untuk beli benda-benda ni. Kalau saya, saya simpan ja duit tu sebab setengah orang dia tak pakai syampu tu dia sanggup beli. Kalau saya pakai ja sebab rambut saya semua sesuai. Saya pakai ja apa yang ada, setengah orang depa tak pakai sabun tongkoi tu, pakai sabun picit-picit. Kat luaq pun belum tentu kita dapat semua tu, membazir ja. Kalau barang lebih kan, kita tak guna banyak bulan kan, nanti kena ghampaih. Rugi la, membazir duit lagi.

P9/IV

Dapatan kajian P9 selari dengan dapatan temu bual bersama P19 yang turut menyatakan bahawa pihak RKK telah berusaha sebaik mungkin dan sering mengutamakan keperluan kanak-kanak seperti yang dinyatakan di bawah:

Tu la saya selalu ingatkan budak, saya pun jaga koperasi dalam RKK. Depa nak apa saya bagi on the spot, saya kata kalau kita di luar saya sendiri pun anak saya mintak colour pencil, saya tak bagi aritu. Saya akan bagi dua tiga hari selepas itu. Nak dapat, dapat teruih...nak baju, baju koyak, baju kotoq...bagi hari tu jugak. Saya kata kat depa kena bersyukur banyak duduk RKK. Orang susah di luar sana, kat sini senang. Kita faham depa bukan nak senang macam ni..sebenarnya depa nak ngan ayah dia mak dia kan.

P19/IV

Perbualan bersama peserta kajian perbincangan kumpulan berfokus Sekolah B jugak menyatakan bahawa penjaga yang menyelia atau mama seliaan akan membawa kanak-kanak di bawah seliaan mereka untuk 'outing' atau keluar asrama untuk berjalan-jalan. Ini menunjukkan penjaga dan kakitangan RKK bertanggungjawab sepenuhnya dalam memenuhi keperluan kanak-kanak.

Yang tu ujung bulan macam ada outing raya. Dia ikut la, kalau macam mama tu nak bawa anak jagaan dia outing, boleh keluaq la.

P5/FGD2

Malahan pihak RKK juga sentiasa memberikan sokongan kepada kejayaan akademik penghuninya. Terdapat kanak-kanak yang berjaya dalam pencapaian akademik dan melanjutkan pelajaran ke Kolej Universiti Islam Perlis (KUIPS). Pihak RKK turut mengambil berat dan memberikan perhatian kepada kanak-kanak ini termasuk juga mereka yang telah tamat perintah. Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus menunjukkan pihak RKK memberikan sokongan dan peluang kepada kanak-kanak yang berpotensi untuk melanjutkan pelajaran.

Tapi ada budak jugak yang saya pernah masukkan ke sekolah, sekarang dah masuk KUIPS (Kolej Universiti Islam Perlis) dah budak tu. Dia benti masa darjah lima, tapi saya masukkan dia sekolah masa tingkatan dua atau tiga, saya rasa tingkatan dua. Tapi dia lebih cemerlang dari budak yang ada kat sekolah tu. Ramai cikgu kat sekolah kata dia ni antara best student di sekolah tu. Budak ni dia rajin, maksudnya dia duduk saja dia baca buku, sambil nak tunggu mama roll call dia baca buku. Kalau tak faham dia tanya mama-mama, maksudnya budak ni dia rajin la. Dia ada inisiatif untuk belajar, mungkin sebab dia fikir abang aku tak sekolah, aku pun mungkin nak berjaya la. Dia masuk KUIPS dan ambik pengurusan harta Islam...diploma.

P19/IV

Dia dah sendiri, dia dapat biasiswa MAIPS, tapi kita ambik tahu jugak la. Kadang-kadang kita pergi melawat sebab kita ada jugak budak lagi yang masuk KUIPS, tapi dia tak cukup 18. Kita masih jaga, bila kita hantar jadi kita tengok la dia sekali. Maksudnya budak

RKK ja ada tiga orang kat situ. Hat ni memang jenih yang pelajarannya senang catch up la, budak-budak yang cerdik sikit la.

P19/IV

Hubungan yang baik antara penghuni dengan penjaga dan kakitangan di RKK amat penting dalam mewujudkan suasana hubungan kekeluargaan. Ini kerana penjaga dan kakitangan RKK memainkan peranan sebagai ibu bapa gantian kepada kanak-kanak. Justeru itu, panggilan ‘papa’ dan ‘mama’ telah dibudayakan antara kanak-kanak dengan semua kakitangan RKK. Dapatan temu bual bersama P9, perbincangan kumpulan berfokus Sekolah A dan Sekolah B menunjukkan peserta kajian mempunyai hubungan yang baik dengan penjaga RKK. P9 dari Sekolah B menyatakan bahawa beliau mempunyai hubungan baik dengan penjaga. Malah beliau juga menganggap semua penjaga di RKK sebagai gurunya. Begitu juga dengan P5 dari Sekolah B yang menyatakan bahawa penjaga sangat membantu mereka terutamanya semasa menyiapkan kerja sekolah semasa di RKK.

Sebab mama pun baik ngan kami, macam bagi kasih sayang jugak kat kami...ada mama, ada papa. Layanan depa ok untuk kami, untuk saya ok. Kat RKK pun saya anggap cikgu saya.

P9/IV

Cikgu Y (kakitangan RKK) tu dia tukaq dah gheja, kalau kami nak minta print apa, fotostat kan dia yang tolong. Macam cari-cari bahan, pun dia tolong jugak.

P5/FGD2

Selaras dengan temu bual bersama peserta kajian perbincangan kumpulan berfokus Sekolah A, mendapati bahawa semua peserta kajian menyukai penjaga mereka. Ini secara tidak langsung menunjukkan bahawa hubungan antara penjaga dan peserta kajian berlangsung dalam suasana yang positif. Peserta kajian P2 juga menyatakan

bahawa beliau menyukai semua penjaga manakala P3 menyatakan bahawa penjaganya bersikap terbuka dan bertolak ansur.

Saya suka semua mama

P2/FGD1

Sporting la mama F (penjaga RKK) tu

P3/FGD1

Justeru itu, penjaga dan kakitangan telah menjadi individu paling dipercayai oleh penghuni RKK dalam berkongsi masalah dan cerita. Sebagai contoh, P10 dari Sekolah C memilih mama jagaan untuk berkongsi sebarang masalah kerana tidak mempercayai rakan sebayanya.

*Dengan mama...aaa...kawan nak buat apa, bukan boleh tolong pun.
Tak boleh, satgi p bagi tau orang tu, bagi tau orang ni...mulut becok.*

P10/IV

Begitu juga dengan peserta kajian Sekolah B, semua peserta kajian kecuali P5 menyatakan mereka lebih mempercayai mama jagaan berbanding rakan sebaya. P5 dari Sekolah B menyatakan beliau turut mempunyai rakan baik dan kadang-kadang berkongsi cerita dengannya.

Mama..kawan memang tak percaya

P7/FGD2

Saya pilih kawan

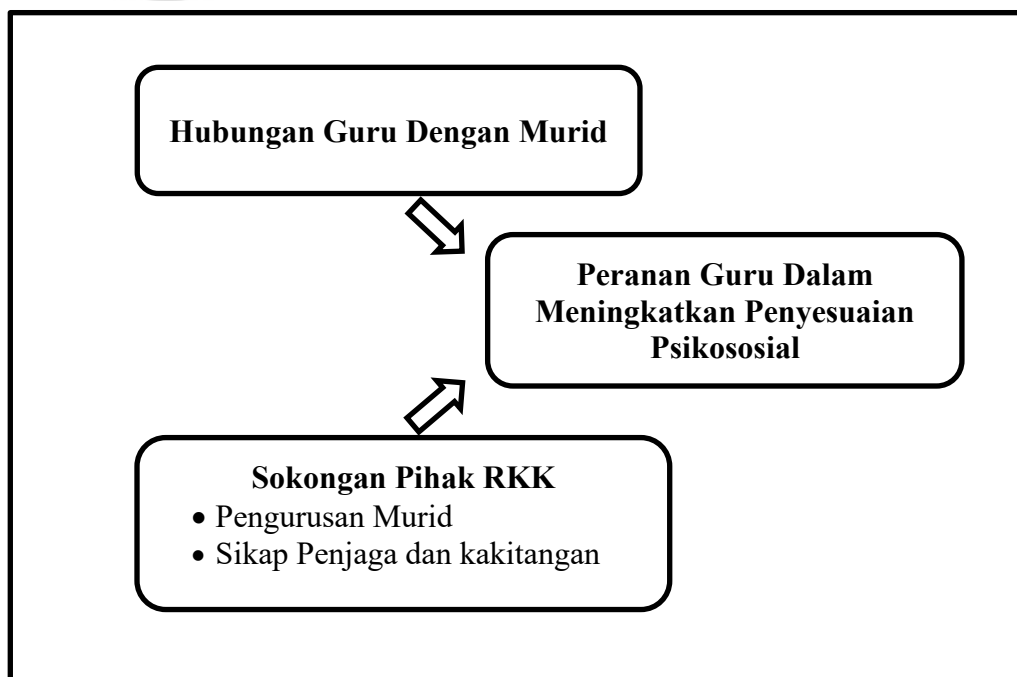
P5/FGD2

Semua peserta kajian kecuali P5 memilih mama jagaan sebagai tempat berkongsi masalah dan cerita berbanding rakan sebaya mereka atas faktor-faktor tertentu. Peserta kajian mengharapkan seseorang yang mereka boleh percaya dan bergantung harap untuk meminta pertolongan seperti orang yang lebih dewasa. Kemungkinan

mereka melihat penjaga di RKK seperti ibu bapa mereka. Kesimpulannya, dapatan kajian menunjukkan bahawa sokongan dari pihak penjaga dan kakitangan RKK sangat baik.

4.4 Soalan Kajian 3: Bagaimanakah guru memainkan peranan dalam membantu meningkatkan penyesuaian psikososial penghuni RKK dalam persekitaran sekolah?

Berdasarkan hasil analisis temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus mendapati peranan guru sangat penting dalam membantu penghuni RKK melakukan penyesuaian psikososial. Dapatan kajian menunjukkan terdapat beberapa faktor yang dibincangkan oleh peserta kajian telah dikelaskan bertepatan dengan peranan guru. Faktor-faktor yang telah dikelaskan ke dalam tema ini adalah hubungan guru dengan murid dan sokongan pihak RKK. Ringkasan tema dan subtema peranan guru seperti dalam rajah 4.5.



Rajah 4.5 : Peranan Guru Dalam Meningkatkan Penyesuaian Psikososial

4.4.1 Hubungan Guru Dengan Murid

Iklim sekolah yang kondusif merupakan elemen penting dalam pembentukan perhubungan sihat antara guru dan murid. Hubungan yang baik ini meningkatkan penyertaan murid di dalam proses pengajaran dan pembelajaran, memberikan keselesaan murid semasa di dalam kelas dan menggalakkan kehadiran murid ke sekolah. Keseluruhannya, dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus mendapati peserta kajian RKK mempunyai hubungan baik dengan guru seperti yang dikongsikan oleh guru P15 dari Sekolah B. Menurut P15, penghuni RKK menyukai dan menerima kehadiran guru-guru dengan anggapan guru-guru sebagai figura dewasa menggantikan tempat ibu bapa.

Dia orang ni macam berebut-rebut kita orang cikgu-cikgu ni. Ntah la macam mana dia orang ni pandang kami, mungkin macam mak-mak dia orang kot.

P15/IV

Perkara ini turut diakui oleh P19, iaitu kanak-kanak penghuni RKK menyukai dan meminati guru sebagai tempat berkongsi cerita. Menurut P19 lagi, penghuni RKK berminat untuk ke sekolah kerana guru-guru melayan mereka dengan baik.

Pastu ada ramai cikgu dia minat, jumpa cikgu kat sekolah, jumpa cikgu-cikgu ceriter masalah depa. Depa minat pegi sekolah ni sebab cikgu-cikgu layan depa baik. Kalau kaunselor-kaunselor baik dengan depa. Kaunselor di sekolah tau depa ni masuk atas sebab apa.

P19/IV

Hubungan yang terbentuk antara guru dan murid ini penting untuk memastikan murid bersemangat dan selesa ketika hadir ke sekolah. Ini merupakan indikator penting bahawa berlakunya penyesuaian psikososial yang positif dalam kalangan penghuni. Perkara ini dikukuhkan lagi melalui dapatan temu bual yang menunjukkan rekod kehadiran ke sekolah sangat memuaskan kerana penghuni RKK lebih suka hadir ke

sekolah berbanding berada di RKK. Guru P14 dari Sekolah C menyatakan bahawa kedatangan murid RKK ke sekolah sangat baik.

Kehadiran ok tiap-tiap hari.

P14/IV

Ini menunjukkan minat mereka untuk ke sekolah dapat dikaitkan dengan proses penyesuaian diri dengan persekitaran sekolah. Dapatan dari guru P14 selari dengan dapatan temu bual dengan peserta kajian dari semua sekolah yang menyatakan bahawa mereka lebih suka datang ke sekolah berbanding tinggal di RKK. Antara faktor mereka suka hadir ke sekolah ialah ramai kawan, bosan tinggal di RKK dan suka dengan aktiviti di sekolah.

Kat sekolah boleh masak, boleh makan

P1/FGD1

Cikgu masak seronok

P3/FGD1

Seronok sebab ramai kawan, dok RKK macam boring

P6/FGD2

Saya suka mai sekolah

P7/FGD2

Hubungan guru dan murid yang baik juga didapati terbina melalui sikap guru terhadap penghuni RKK yang sentiasa prihatin dan positif. Sikap positif guru yang memberikan sokongan dan bantuan kepada penghuni dalam menguruskan cabaran ketika di sekolah telah membangkitkan motivasi diri serta menyedarkan mereka untuk melakukan perubahan. Sebagai contoh, peserta kajian iaitu P9 menyatakan bahawa guru memainkan peranan utama membantu beliau ketika menghadapi masalah dan bertindak sebagai pendorong dalam memperbaiki dirinya.

Sebab tu time saya buat perangai saya kata saya silap langkah. Cikgu yang banyak bangkitkan saya supaya jangan buat benda tu. Kaunselor dulu selalu cakap “ingat family”. Macam cikgu cakap la kena bangkit, kalau saya down, adik saya pun tengah down sekarang ni. Sia-sia la saya dok RKK tiga tahun ni. Kalau masalah besaq pun macam adik saya lari saya tak dapat tahan kan. Saya bangkit pun lepaih cikgu kata suruh bangkit.

P9/IV

Sikap guru yang prihatin ketika di sekolah memainkan peranan penting dalam memantau penghuni RKK dari segenap aspek merangkumi psikososial, tingkah laku dan pencapaian akademik. Guru-guru didapati sentiasa mengambil berat dan bersedia membantu penghuni RKK. Seperti yang dinyatakan oleh guru P13, beliau sentiasa mempunyai keinginan untuk meneroka lebih mendalam tentang konflik dan krisis yang dihadapi oleh penghuni RKK. Menurut guru P13, sebagai kaunselor beliau merasakan terdapatnya isu-isu yang masih dipendamkan dan perlu diteroka supaya penghuni dapat meluahkannya dengan cara yang betul dan seterusnya meningkatkan potensi diri.

Tapi saya macam tak puas hati, kalau boleh saya nak korek lebih dalam dan nak tahu apa masalah mereka sebab saya nak bantu mereka.

P13/IV

Sikap guru yang prihatin dan sentiasa mengutamakan keperluan murid ini selari dengan dapatan temu bual bersama guru-guru Sekolah C. Guru P17 mengesahkan bahawa pihak guru sentiasa memberikan perhatian dan memantau perkembangan penghuni RKK sepenuhnya. Guru-guru berusaha memberikan bimbingan dan nasihat secara berterusan untuk mendidik penghuni RKK memperbaiki diri mereka ke arah yang lebih positif.

Bila kita PPKI limited, budak pun ada lima oghang ja RKK. Jadi kita memang dok pantau lah. Kita tengok pelik-pelik sikit kita pangge..”ni pasai pa buat macam ni?”.

P17/IV

Pihak guru juga telah melakukan pelbagai inisiatif seperti menganjurkan program-program yang sesuai dengan keperluan murid-murid penghuni RKK. Sebagai contoh, guru P14 menyatakan bahawa guru-guru bertanggungjawab dalam menyediakan pelbagai aktiviti seperti motivasi dan kerohanian dalam usaha membentuk perkembangan diri yang seimbang dan selari dengan kehendak sosial persekitaran sekolah.

Memang membantu la, kita pun macam bagi motivasi, aktiviti-aktiviti macam kerohanian. Macam kan pendidikan Islam, ustazah H (guru yang mengajar di sekolah) dok buat jugak aktiviti-aktiviti kerohanian ni.

P14/IV

Berdasarkan dapatan temu bual, sokongan dan bimbingan yang diberikan oleh pihak guru ini telah memberikan impak yang baik. Penghuni RKK menunjukkan perubahan sikap dan tingkah laku yang lebih positif berbanding ketika mula memasuki alam persekolahan seperti yang dikatakan oleh guru dari Sekolah C.

Depa attitude yang meningkat, tingkah laku makin baik.

P17/IV

Pihak sekolah dan guru juga memberikan komitmen dan peluang yang luas agar penghuni RKK dapat melibatkan diri dalam pelbagai kegiatan dan program sekolah. Dapatan kajian menunjukkan murid penghuni RKK menunjukkan keinginan yang amat tinggi untuk melihat persekitaran dunia luar. Memandangkan sekolah merupakan persekitaran kedua selepas RKK yang paling banyak mereka luangkan masa, maka peluang untuk menyertai pelbagai kegiatan luar menimbulkan keterujaan

kepada mereka. Sebagai contoh, guru P11 dari Sekolah A menyatakan bahawa murid penghuni RKK sangat teruja untuk mengikuti program lawatan sambil belajar ke Pulau Pinang.

Depa teringin nak merasa dunia luaq, tu p penang seghonok tak sangga.

P11/IV

Selari dengan pendapat guru P11, peserta kajian P6 turut menyatakan hasrat mengikuti aktiviti dan kegiatan yang memberinya peluang keluar dari persekitaran RKK. Berdasarkan respon dan reaksi wajah P6, telah memberi gambaran seolah-olah betapa kehidupan di RKK tidak menggembirakan.

Tapi kita pun nak join jugak. Kalau nampak depa pi keluak, bestnya...

P6/FGD2

Selain itu, peluang sama rata yang diberikan kepada penghuni RKK dalam setiap program sekolah telah mendorong penyertaan yang menggalakkan seperti yang dinyatakan oleh kakitangan RKK, P19:

Dari segi sukan ka, dari segi belajar ke walaupun tak cemerlang, tapi depa termasuk la dalam kalangan top student 10 tu ada la anak nombor 9 atau 10...ada la, alhamdulillah. Tak dak masalah sangat kot dengan sekolah sekarang ok. Jabatan Pendidikan pun bagus, sekali sekala depa mai jugak sini. Maksudnya tak da lah diskriminasi terhadap budak RKK.

P19/IV

Prestasi penghuni RKK didapati semakin memuaskan jika dibandingkan sewaktu mereka memasuki alam persekolahan. Pihak sekolah dan pihak Jabatan Pendidikan telah mengamalkan konsep pendidikan untuk semua murid dengan jayanya dengan memberi peluang sama rata kepada penghuni RKK untuk menyertai semua aktiviti sekolah tanpa diskriminasi. Justeru, komitmen pihak sekolah ini merupakan langkah

proaktif dalam merangsang potensi murid melalui saluran yang betul seperti yang telah dinyatakan oleh P19.

Kesimpulannya, pihak guru merupakan elemen penting di dalam persekitaran sekolah. Apabila guru memenuhi kriteria yang penghuni RKK inginkan, maka ini akan menarik minat mereka untuk hadir ke sekolah. Selain itu, melalui pelbagai aktiviti dan peluang yang diberikan untuk penghuni RKK melibatkan diri telah membentuk interaksi sosial dan perapatan yang positif antara guru dan murid. Seterusnya membuatkan penghuni selesa serta suka datang ke sekolah. Interaksi sosial dan perapatan yang positif antara guru dan murid ini merupakan satu kaedah penyesuaian psikososial yang dilakukan penghuni RKK untuk menempatkan diri mereka dalam persekitaran sekolah.

4.4.2 Sokongan Pihak RKK

Perbincangan seterusnya adalah berkaitan sokongan pihak RKK yang terdiri daripada pengurusan murid serta sikap penjaga dan kakitangan. Pihak guru menyatakan sokongan pihak RKK sangat penting untuk membantu pihak sekolah dalam meningkatkan penyesuaian psikososial penghuni RKK.

4.4.2.1 Pengurusan Murid

Analisis dapatan kajian mendapati pengurusan murid yang efektif amat perlu dalam membantu penyesuaian psikososial penghuni. Kerjasama yang baik antara pihak RKK dengan sekolah amat penting untuk memastikan murid beradaptasi dalam persekitaran

sekolah. Keseluruhannya didapati guru dari Sekolah A paling banyak mengutarakan perkara berkaitan kerjasama pihak RKK dengan sekolah dari sudut positif dan negatif.

Dapatan temu bual bersama P13 dan P15 dari Sekolah B turut menyatakan bahawa kerjasama RKK kepada sekolah kurang memuaskan. Terdapat rungutan dari guru-guru berkaitan pihak RKK yang tidak fleksibel dengan program sekolah. Sebagai contoh, penghuni yang akan menduduki peperiksaan awam perlu mengikuti kelas tambahan sehingga lewat petang. Kesukaran berlaku apabila RKK tidak memberikan kerjasama untuk mengambil kanak-kanak berkenaan pulang dari sekolah yang menyebabkan kanak-kanak terpaksa pulang awal bersama rakan yang lain. Selain itu, mereka juga tidak membenarkan guru menghantar kanak-kanak pulang jika kanak-kanak berkenaan mengikuti program sekolah dan pulang lebih lewat.

Ya macam tu la, lagi pun kerjasama RKK pun kurang memuaskan, cikgu-cikgu banyak la bersungut. RKK ni susah kalau nak buat apa pun tak fleksibel, contoh kalau budak ada kelas tambahan dan balik lambat, RKK buat payah. Kalau cikgu pi hantar balik pun RKK tak bagi. Budak ambik peksa macam tingkatan 5 dia orang kan ada kelas tambahan, kadang-kadang terpaksa la balik awal sebab RKK datang awal ambik. Ya, sampaikan ada cikgu kata kalau nak ikut cara RKK lebih baik RKK bukak sekolah sendiri. Sebab tak bagi ikut sebarang aktiviti sekolah terutamanya kalau yang mewakili sekolah.

P13/IV

Boleh la kalau nak buat apa-apa aktiviti kena maklumkan dulu...dia orang ni pun payah jugak nak bagi kerjasama.

P15/IV

Dapatan temu bual berkaitan kerjasama dalam pengurusan murid dengan guru P11 dan P12 juga selari dengan P13 dan P15 di atas. RKK dikatakan sukar memberikan kerjasama dalam hal berkaitan dokumen semasa kemasukan murid ke sekolah dan ketika tamat sekolah.

Mai daftar sekolah P4 tu pun, surat-surat apa pun kita nak kena mintak-mintak. Sampai kita pulak kena marah ngan Puan M (pihak jabatan pendidikan). Pastu kan bila kami tanya kan, dia kata nu pi hantaq kat Puan M. Pastu kami kata “kat pejabat sekolah ada dak?”..dia (staf RKK) kata “tak dak”. Padahai dok ada kat pejabat sekolah.

P11/IV

Pihak RKK juga tidak menguruskan secara rasmi berhubung murid yang akan tamat persekolahan. Guru hanya mengetahuinya melalui murid yang menyampaikan bahawa mereka akan tamat perintah dan akan berhenti sekolah. Keadaan ini menimbulkan masalah untuk guru merekod sebab murid berhenti sekolah kerana tiada sebarang makluman secara bertulis dari pihak RKK. Selain itu, guru juga perlu menyerahkan barang-barang atau dokumen peribadi murid seperti buku bank.

Ha...B (penghuni RKK, bukan peserta kajian) tu p, p teruih. Kami sampai tak tau apa. Tu pun B yang habaq “cikgu minggu depan saya tak mai sekolah dah”. Budak-budak yang habaq “cikgu dia dah benti sekolah dah, dia dah p dah”. Kot la nak mai antaq kata depa ni dah benti, nu stat daripada F (penghuni RKK, bukan peserta kajian) lagi tak penah mai. Depa seniri yang habaq, “ni cikgu kami nak bebas dah”. Kan dulu tu F kata nak bebas pastu mai pulak sekolah seminggu. Tak dak, kot la habeh koman pun kirim surat kat depa.

P11/IV

Tapi satu ja depa ni kalau macam budak habeh dengan kita depa macam tak bagi hitam putih apa pun. Macam kita ada la surat hitam putih kata dah tamat ka. Ni tak dak pa pun. P teruih lagu tu ja. Lepaih tu kan, macam buku bank ada kat kami. Macam kami tak tau nak serah kat sapa. Macam N (penghuni RKK, bukan peserta kajian) tu kami serah barang-barang dia dekat mama dia, tak tau sampai ka dak. Kita pun nak buat rekod surat hitam putih. Y tu depa mai sebab dia buat surat nak pindah sekolah...aaa...Z (kakitangan RKK) mai buat surat tukaq sekolah.

P12/IV

Menurut P11 dan P12, pihak pengurusan RKK tidak memainkan peranan mereka dengan baik dalam pengurusan penghuni yang bersekolah. Ini berlaku apabila agihan tugas tidak diaplikasikan secara menyeluruh menyebabkan kesukaran untuk

dihubungi jika terdapat sesuatu perkara. Sebagai contoh, P11 menyatakan bahawa sekiranya penjaga yang menguruskan kanak-kanak tidak hadir, maka penjaga lain tidak akan membantu. Ini menyukarkan kanak-kanak terutamanya jika hal-hal berkaitan kesihatan yang memerlukan rawatan.

Lagi satu pengurusan depa....kalau kata orang tu yang urus kita kena call orang tu ja. Macam nak agih-agih tugas tu tak dak la.

P12/IV

Kalau orang tu yang urus budak tu kalau dia tak mai, tak pi la budak tu klinik. Tunggu sampai kawan tu mai. Tak da la nak tulong-tulong, kot kawan ni tak mai arini kawan tu bawak pi.

P11/IV

Namun begitu, kakitangan RKK memberikan pendapat yang berbeza berkaitan peranan mereka sebagai penjaga. Menurut P19, pihak RKK telah berusaha bersungguh-sungguh dalam memastikan kebajikan dan keperluan kanak-kanak ini dipenuhi sebaik mungkin. Pihak RKK juga mengalami pelbagai kekangan dalam menguruskan kanak-kanak yang tiada dokumen pengenalan diri dan penempatan kanak-kanak di dalam sistem persekolahan.

Yang tak sekolah ni kita tengah tunggu pertukaran sekolah atau pun kita rayu nak ke sekolah atau pun kita tengah tunggu dokumen-dokumen la. Sebab ada yang tak dak dokumen pun budak RKK.

P19/IV

Persefahaman dan kolaborasi baik antara pihak sekolah dengan pihak RKK akan meningkatkan pengurusan murid yang lebih efektif. Guru dari Sekolah A menyatakan bahawa pihak RKK juga sukar dihubungi sekiranya guru ingin mendapatkan kepastian tentang sesuatu perkara. P11 dan P12 juga menyatakan bahawa, pihak RKK kurang mengambil tahu tentang perkembangan persekolahan murid. Pihak RKK

hanya datang ke sekolah bertemu guru-guru setahun sekali sahaja. Ini menyebabkan guru terpaksa pergi ke RKK untuk berjumpa dengan penjaga yang bertanggung jawab di RKK untuk mendapatkan sebarang maklumat atau berbincang.

Polis tu telefon dia kata “ni ada cikgu sekolah A nak jumpa”. Kakitangan RKK kata “saya tak mau jumpa ngan sapa, sebab dia bukan bahagian sekolah”. Dah kata kami nak bincang, dia gagah mai jumpa kami, kalau tidak mana jumpa langsung. Ya la...dah la kita p mengadap depa, dah depa tak mai. Pastu tak mau jumpa, meeting semua. Pengetua dia deret meeting.

P11/IV

Tak pernah, tahun ni tak pernah mai lagi. Z (kakitangan RKK) mai perjumpaan tu....mai sekali macam tu ja. Depa tak mai la turun melawat ka. Tengok anak-anak depa mengaji cemani, dok belajaq cemani, tak dak la.

P12/IV

Walau bagaimanapun, terdapat situasi di mana RKK memberikan kerjasama seperti yang dinyatakan dalam temu bual bersama guru Sekolah A iaitu P11 dan P12. RKK memberikan kerjasama dan turut membenarkan peserta kajian di bawah seliaan mereka untuk mengikuti sebarang aktiviti luar seperti lawatan sambil belajar dengan kebenaran. Kebenaran bertulis perlu dihantar kepada pihak berkuasa pusat dua bulan sebelum tarikh program berkenaan berlangsung.

Depa kalau kita nak bawa p lawatan, kita kena hantaq surat kat HQ nu. Jadi kena kertas keja awai la, ha..dua bulan awai. Satu lagi depa kena bawa pengiring, pengiring depa kita kena tanggung. Dia punya pegawai paham, depa wat kluag duit seniri pun tak pa...tapi prosedur tu kena dua bulan awai. Depa pun paham, cikgu pun guna duit seniri.

P11/IV

Dapatan temu bual bersama P19 juga menyatakan bahawa pihak RKK tiada halangan untuk membenarkan kanak-kanak di bawah jagaan mereka menyertai sebarang aktiviti yang dirancang oleh pihak sekolah. Malah pihak RKK telah mengambil

inisiatif bertemu dengan pihak sekolah untuk membincangkan perkembangan dan keperluan kanak-kanak. Kakitangan RKK iaitu P19 dikatakan mempunyai hubungan baik dengan pihak sekolah. Beliau akan datang ke sekolah sekiranya terdapat sesuatu perkara yang memerlukan perbincangan.

Mama S (penjaga RKK), kalau ada hal pasal sekolah dia akan mai turun.

P11/IV

Demi untuk budak-budak, saya bagi pegi, kita hantar. Setakat la tak dak masalah, selalunya awal tahun kita akan buat pusing sekolah untuk jumpa dengan pihak pengurusan tertinggi sekolah pengetua, HEM, GPK 1 dan 2...kita akan bincang dan akan beritahu cikgu senarai nama kanak-kanak sekolah. Kita akan buat perbincangan apa yang perlu kita buat tambah baik tahun ini. Apa yang perlu ada, kita tanya balik peraturan dan saya akan letakkan di setiap sekolah seorang mama yang jaga, satu sekolah dua orang. Maksudnya kalau ada masalah, depa boleh refer dengan dua orang ni la.

P19/IV

Ketelusan pihak RKK dalam berkongsi maklumat amat perlu agar guru lebih memahami serta memudahkan pengurusan penghuni yang bersekolah. Kanak-kanak secara semulajadinya memerlukan tempat untuk berkongsi cerita dan masalah. Mereka didapati memilih individu yang mereka suka dan percaya seperti guru atau kaunselor ketika berada di sekolah. Walau bagaimanapun, P13 dan P14 menyatakan pihak RKK tidak bersedia untuk berbuat demikian, malah murid penghuni RKK juga seolah-olah dilarang berbuat demikian.

Dia orang ni seolah-olah telah dibrainwash oleh pihak RKK.

P13/IV

Mama pun cerita tak habeh, nak cover dari kita. Apa yang jadi dalam tu, depa tak cerita kat mama, depa kalau cerita pun mama bukan buat apa pun.

P14/IV

Namun begitu, pihak RKK memberikan maklumat yang berbeza dengan guru-guru. P19 menyatakan pihak RKK telah mengambil inisiatif bertemu dengan pihak sekolah untuk berkongsi maklumat berkaitan murid-murid agar pihak sekolah lebih memahami mereka. RKK berpendapat usaha mereka ini memberi ruang kepada pihak guru dan sekolah untuk memahami dengan lebih mendalam tentang penghuni RKK dan usaha-usaha yang boleh dilakukan untuk membantu mereka.

Kadang saya cerita la bila kita panggil perjumpaan yang awal tahun, kaunselor akan masuk sekali la. Kadang-kadang kita akan cerita satu-satu budak punya problem la. Macam penderaan emosi, penderaan fizikal....dia lain sikit budak-budak ni, dia agresif. Kalau didera secara fizikal kan dia agresif. Kalau emosi pun lain, kalau budak yang dirogol lain treatment dia. Kita tak cerita detail tapi kita maklum kat cikgu budak-budak masuk atas tiket apa. Tapi makin lama cikgu faham, makin bagus la.

P19/IV

Dapatan kajian menunjukkan bahawa pihak RKK memberikan kerjasama kepada pihak sekolah tetapi tidak menyeluruh dan perlu ditingkatkan. Pihak sekolah terutamanya pihak guru masih tidak berpuas hati terutamanya dalam hal pengurusan murid. Pengurusan dan kerjasama erat antara pihak sekolah dan RKK merupakan satu bentuk sokongan positif yang akan meningkatkan penyesuaian psikososial penghuni RKK. Oleh itu, banyak kelompangan yang perlu dilihat semula terutamanya dalam perkara-perkara berkaitan kebajikan kanak-kanak ini. Kesimpulannya, pihak guru mengharapkan pihak RKK lebih telus dalam berkongsi maklumat untuk membolehkan mereka membantu penghuni RKK dengan lebih baik. Pihak RKK berkongsi maklumat tetapi berdasarkan temu bual hanya setahun sekali iaitu pada pertemuan awal tahun sahaja. Justeru, pihak RKK perlu menilai semula bentuk kolaborasi dan perancangan agar perjumpaan bersama pihak sekolah boleh dilakukan secara sistematik dan teratur.

4.4.2.2 Sikap Penjaga dan Kakitangan

Walaupun penjaga dan kakitangan RKK mempunyai hubungan yang baik dengan penghuni tetapi masih terdapat sikap segelintir penjaga yang tidak memuaskan. Sikap penjaga atau kakitangan RKK antara aspek yang turut disentuh oleh peserta kajian. Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus mendapati peserta kajian penghuni RKK dari Sekolah A dan B meluahkan rasa tidak senang atau tidak puas hati terhadap sikap kakitangan RKK dalam menangani perkara tertentu. Sebagai contoh, peserta kajian Sekolah B menyatakan bahawa mereka mengalami kesukaran untuk menyiapkan kerja sekolah seperti membuat salinan bahan (*fotostat*) yang diberikan oleh guru lantaran sikap penjaga yang kurang membantu mereka.

*Ha..macam tu susah la kena p pejabat atas, kena minta tolong.
Kadang-kadang macam depa kalut, banyak gheja, depa marah kita.*

P5/FGD2

Manakala P2 pula tidak puas hati tentang sikap penjaga yang tidak mempercayai mereka. Menurut P2, penjaga suka membuat tindakan tanpa usul periksa dan tidak menyiasat dengan teliti tentang sesuatu perkara seperti yang dinyatakan di bawah:

Mana da tanya apa pun, mai ketuk kepala teruih

P2/FGD1

Berdasarkan temu bual, didapati guru Sekolah A juga turut memberikan banyak komen tentang sikap kakitangan atau penjaga RKK yang kurang prihatin serta sambil lewa tentang kebajikan penghuni. Sebagai contoh, penjaga kurang prihatin tentang keselamatan peserta kajian yang melintas jalan untuk menaiki bas RKK. Sepatutnya pemandu bas RKK berkenaan perlu berhenti di laluan yang tidak memerlukan peserta kajian melintas jalan.

Pastu kan kalau macam ari jumaat papa kan mai ambik, kot sebelah sana. Budak-budak ni lintas seniri. Memang aa....sama la kalau

sebelah sana pun sama. Dia suh lintas seniri, tak dak la nak turun tolong. Dalam bas tu ada mama tau.

P12/IV

Besa pagi kan, papa dia hantaq seberang jalan, lintas jalan seniri. Cikgu bertugas pagi habaq. Kesian budak-budak tu lintas seniri.

P11/IV

Selain itu, sikap sambil lewa ini juga telah menjadi punca murid penghuni melakukan kesalahan disiplin sekolah. Guru sekolah A menyatakan bahawa penjaga dan kakitangan tidak peka dengan peraturan sekolah dalam menguruskan murid ketika pulang dari sekolah. Penjaga dan kakitangan RKK memberikan arahan kepada penghuni bagi memudahkan kerja mereka semasa mengambil murid pulang dari sekolah tanpa memikirkan keselamatan penghuni. Sebagai contoh, guru Sekolah A melaporkan bahawa penghuni RKK terpaksa melompat pagar bahagian belakang sekolah untuk menunggu bas.

Kes depa lompat pagaq baru tiga hari bukak sekolah, lompat pagaq belakang. Depa nak keluaq sebab papa dok suruh tunggu (di belakang sekolah). Sepatutnya cikgu N (guru yang mengajar di sekolah) dok habaq dah, kena tunggu dekat pondok gad, papa pun mai ambik kat pondok gad. Papa depa nu suruh depa p tunggu kat pagaq tepi padang sekolah. Dia kata senang bas nak lalu ambik..padahai boleh ja, dia mai kot Mata Ayaq lalu kot Jejawi tu mai kot sekolah. Tapi kalau lambat pandai pulak dia suh tunggu kat gad. Kalau ari jumaat tunggu sana pagaq belakang, tepi padang sekolah.

P11/IV

Sikap sambil lewa dan tidak komited dengan tugas ini juga turut disentuh oleh P14 dari Sekolah C. P14 menyatakan bahawa pemandu RKK sering lewat mengambil penghuni yang bersekolah untuk pulang. Ini telah menimbulkan kebimbangan dalam kalangan guru berkaitan keselamatan murid-murid.

Depa pun kalau tak disebabkan aktiviti koko ni, memang papa depa tu mai lambat. Tau dak, hari-hari boleh kata pukoi tiga, koi empat

macam tu baru nak mai ambik. Tu yang kadang-kadang kita risau, takut sat lagi kalaula hilang ka, kita takut dipersalahkan. Pasai duduk kat sekolah lagi kan.

P14/IV

Selain isu keselamatan murid, kelewatan mengambil murid pulang dari sekolah juga telah mencetuskan masalah disiplin dan tingkah laku. Sebagai contoh, perbuatan melanggar peraturan sekolah atau RKK biasanya berlaku selepas tamat sesi persekolahan semasa menunggu bas RKK datang untuk mengambil mereka pulang. Maklumat diperoleh semasa temubual bersama peserta kajian pelajar P5 dan peserta kajian guru P13 yang menyatakan bahawa penghuni RKK yang bersekolah sering melanggar peraturan semasa menunggu bas RKK datang. 'Papa' yang dimaksudkan dalam temu bual adalah pemandu bas RKK.

Tapi kadang-kadang budak RKK ni pun ada yang degil...contoh macam dia orang balik jalan kaki dari sekolah ke RKK..tak mau tunggu kenderaan datang ambik sebab lambat

P13/IV

Budak-budak RKK Arau depa selalu p Cmart...depa p diam-diam, kalau kanto kena dengan mama

P5/FGD2

Sikap kurang prihatin dengan kebajikan murid juga turut diperkatakan oleh P11 dan P12. Menurut mereka, peserta kajian iaitu P3 yang menderita sakit telinga bernanah tidak diambil tindakan segera sehinggakan penyakit itu berlarutan dalam jangka masa yang agak panjang. Pihak guru telah mengambil langkah dengan meminta peserta kajian lain yang juga rakan penghuni supaya memaklumkan kepada pihak RKK. Sebaliknya, mereka telah dimarahi oleh penjaga:

Ada macam kes P3 tu kesian la jugak. Nanah ni tau dak nanah (tunjuk pada telinga), tak tau la sampai la ni. Mama dia kata "alah ni sikit ja

ni”...eeee sikit apa. Tapi kalau kita yang habaq kat mama dia, mama dia balik tu akan bubuh budak-budak ni la.

P12/IV

Sampai bedarah, ni berayaq basah tudung-tudung. Sebab tu kan kalau macam P2 balik habaq kan, macam kita pesan kan “p habaq kata P3 telinga dia berayaq, bernanah, aaaa....satgi dia kena marah”...”ampa pandai dok repot kat cikgu”. Kak K (guru yang mengajar di sekolah) pun selak kain tudung Hana, tengok macam nanah berayaq, belendiaq dalam.

P11/IV

Dapatan temu bual juga mendapati segelintir penjaga RKK telah menunjukkan sikap yang tidak sesuai dengan bidang tugas mereka di RKK. Sikap tidak professional seperti suka mendedahkan kisah silam kanak-kanak yang menghuni akan menyebabkan kanak-kanak rasa malu dan rendah diri. P15 menyatakan bahawa terdapat seorang murid bekas penghuni RKK yang mendedahkan sikap penjaga suka mengejek dan memalukan dirinya telah menyebabkan murid berkenaan berhenti sekolah.

Dulu ada sorang budak, tapi dia dah pindah ke tahfiz sebab tak tahan kena ejek dengan mama jagaan. Mama jagaan tu dok mengata dia sebab dia kan mangsa rogol, so dia dah tak tahan dia cerita semua masalah dia. Sebenarnya dia mangsa rogol, dia minta keluar dari sekolah dan RKK sebab nak masuk pusat tahfiz...mmmm...bila dah macam ni dia cerita semua la masalah di RKK tu. Sebelum tu dia pun tak berani nak cerita.

P15/IV

Berdasarkan dapatan kajian, sikap tidak prihatin dengan kebajikan murid ini berlaku dalam situasi yang melibatkan murid bersekolah. Perkara-perkara yang melibatkan murid bersekolah tidak diberi perhatian serius dan mereka seolah-olah ‘lepas tangan’ kepada pihak sekolah sepenuhnya dalam menguruskan hal-hal tersebut. P16

mengaitkan perkara ini dengan sikap penjaga yang menjalankan tugas atas dasar tanggungjawab semata-mata.

*Depa ni mungkin depa didik dengan sebab atas tanggungjawab, tu
keja depa. Tak sama, tak sampai perasaan kasih tu, dia tak sama*

P16/IV

Berdasarkan dapatan kajian berkaitan sikap segelintir penjaga dan kakitangan adalah bersandarkan kepada situasi tertentu. Keadaan ini menyebabkan penghuni berasa tidak selesa dan merenggangkan hubungan yang wujud antara penghuni dan penjaga. Kesimpulannya, sokongan pihak RKK amat perlu agar wujud hubungan sosial yang baik dengan penghuni. Sokongan yang baik amat perlu supaya pihak guru dan pihak sekolah dapat bekerjasama dengan mudah dalam menguruskan murid. Faktor ini secara tidak langsung akan meningkatkan kestabilan emosi, sosial dan psikologi penghuni.

4.5 Penutup

Keseluruhannya, semua peserta kajian memberikan kerjasama yang memuaskan dan komited untuk berkongsi maklumat. Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus mendapati bahawa penyesuaian psikososial penghuni RKK dipengaruhi oleh banyak faktor bergantung kepada persekitaran dan pengalaman kehidupan yang telah dilalui.

Perbincangan dapatan kajian untuk persoalan kajian 1 menunjukkan kemampuan penghuni RKK melakukan penyesuaian psikososial boleh dilihat melalui sikap positif sikap negatif dan kemampuan mereka membentuk hubungan dengan rakan sebaya. Ini merupakan faktor intrinsik iaitu faktor dalaman diri penghuni RKK yang merupakan ciri semula jadi manusia yang wujud di dalam diri. Faktor intrinsik ini

merupakan aspek kesejahteraan psikologi manusia yang mencorakkan bagaimana manusia mampu menangani cabaran dalam hidup mereka. Ianya didorong oleh pengalaman, minat, keperluan, keinginan, cabaran dihadapi dan sebagainya. Dapatan kajian ini mendapati sikap negatif penghuni lebih dominan dari sikap positif. Justeru, penghuni RKK didapati kurang kemampuan melakukan penyesuaian psikososial kerana mereka terjejas dengan rangsangan luaran yang diterima dalam kehidupan mereka.

Perbincangan untuk persoalan kajian 2 pula mendapati pengalaman kehidupan memainkan peranan yang amat besar kepada penghuni RKK. Berdasarkan dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus didapati sejarah penempatan serta aktiviti dan program paling banyak dibincangkan oleh peserta kajian. Pengalaman hidup merupakan aspek penting kepada perkembangan dan pertumbuhan diri seseorang kanak-kanak. Pengalaman hidup akan mempengaruhi idea seseorang tentang dirinya sendiri dari aspek fizikal, emosi, sosial dan psikologi. Sejarah penempatan serta aktiviti dan program perlu diberi perhatian untuk memberikan pengalaman yang lebih baik kepada perkembangan dan pertumbuhan diri penghuni RKK. Kanak-kanak akan membentuk dan menguruskan konsep sendiri seiring peningkatan usia berdasarkan pengetahuan sedia ada tentang diri. Kesimpulannya, perubahan pengalaman dan persekitaran seperti ibu bapa, sekolah, rakan sebaya, guru dan komuniti setempat menjadi indikator penting kepada tercapainya keseimbangan penyesuaian psikososial.

Melalui dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus yang telah dibincangkan berkaitan soalan kajian 3, dapatlah dirumuskan bahawa guru memainkan peranan dalam penyesuaian psikososial penghuni RKK ketika berada dalam persekitaran sekolah. Hubungan yang terbina dengan pihak guru dan sokongan pihak RKK akan membantu penghuni RKK menempatkan diri dalam kelompok sosial. Justeru, guru dapat membantu penghuni membentuk interaksi sosial dan perapatan yang baik supaya wujud rasa kepunyaan dalam diri mereka dan dapat meningkatkan kekuatan dorongan emosi, sosial dan psikologi. Kanak-kanak penghuni RKK juga akan memperolehi pengetahuan dan idea tentang matlamat sendiri yang hendak dicapai.



BAB LIMA

PERBINCANGAN, CADANGAN DAN RUMUSAN

5.1 Pendahuluan

Bab ini membincangkan tentang dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus seperti yang dilaporkan dalam bab empat. Perbincangan berdasarkan persoalan kajian yang dibahagikan kepada tiga bahagian serta dikaitkan dengan dapatan pengkaji terdahulu dan kontemporari. Perbincangan juga akan mengupas tentang implikasi kajian, cadangan kajian, limitasi, cadangan kajian masa hadapan dan rumusan keseluruhan. Berdasarkan perbincangan, didapati kemampuan penghuni melakukan penyesuaian psikososial di sekolah bergantung kepada banyak faktor sama ada secara positif dan juga negatif. Justeru adalah wajar sebagai kanak-kanak yang sedang mengalami proses pertumbuhan dan perkembangan diri, penghuni RKK menguasai kemahiran pengurusan penyesuaian psikososial agar mereka dapat membina keperibadian diri yang lebih positif.

5.2 Kemampuan Penghuni RKK Untuk Melakukan Penyesuaian Psikososial Ketika Berada Dalam Persekitaran Sekolah

Bahagian ini akan membincangkan objektif kajian berkaitan kemampuan diri penghuni RKK melakukan penyesuaian psikososial ketika berada dalam persekitaran sekolah. Hasil analisis dapatan kajian mendapati berlakunya penyesuaian psikososial yang positif dan negatif dalam kalangan penghuni RKK. Namun begitu, didapati sikap negatif lebih mendominasi berbanding sikap positif penghuni RKK dalam menguruskan cabaran dan perubahan. Justeru, ini menunjukkan penghuni RKK masih kurang kemampuan untuk melakukan penyesuaian psikososial dalam persekitaran

sekolah. Perbincangan akan merangkumi penyesuaian psikososial secara positif dan negatif.

5.2.1 Penyesuaian Psikososial Positif

Penyesuaian psikososial yang positif amat penting kerana ianya menjadi kayu ukur kepada kejayaan kanak-kanak penghuni RKK menguruskan kehidupan dengan baik dan menyesuaikan diri dengan persekitaran. Kemampuan melakukan penyesuaian di dalam kajian ini adalah apabila penghuni RKK telah menunjukkan sikap yang positif seperti berdikari dan suka menolong yang baik ketika berada di persekitaran sekolah. Dapatan kajian ini menunjukkan pengalaman kehidupan dan persekitaran masa kini memberikan kesan positif kepada pembentukan diri penghuni. Penghuni boleh berubah dan menjadi seorang individu yang lebih baik sekiranya rangsangan yang diterima adalah positif. Ini kerana keperibadian merujuk kepada sifat-sifat dinamik dan tersusun yang secara uniknya mencorakkan gaya pemikiran, motivasi, emosi dan perlakuan yang menjadikan seseorang individu itu unik (Ghozali & Kamri, 2015; Nazirah, Zahrin, & Ismah, 2018). Oleh yang demikian, setiap individu mempunyai ciri-ciri peribadi berbeza dipengaruhi oleh faktor genetik dan persekitaran (Ghozali & Kamri, 2015).

Penyesuaian psikososial positif juga berlaku apabila penghuni menunjukkan sikap positif terhadap sebarang aktiviti dan program yang dijalankan. Melalui aktiviti dan program yang dijalankan, penghuni berupaya menerima dan menyerap nilai-nilai baru untuk melakukan transformasi diri ke arah kebaikan. Ini kerana penghuni dapat menguruskan tekanan dengan baik kesan dari sokongan yang diberikan oleh pihak RKK. Pihak RKK didapati menyediakan aktiviti dan program untuk membantu

penghuni melupakan kesedihan dan pengalaman pahit kehidupan lalu. Melalui aktiviti seperti kelas kemahiran dan kelas agama telah memberi peluang penghuni membina kemahiran dan mengisi masa lapang. Selain itu, pengurusan RKK turut memberi peluang kepada penghuni beriadah di persekitaran luar RKK. Dapatan kajian mendapati aktiviti santai di luar persekitaran RKK merupakan aktiviti yang sangat disukai oleh penghuni. Manakala, kehidupan di RKK yang dilengkapi dengan segala kemudahan juga merupakan faktor penting dalam pembentukan penyesuaian psikososial yang positif. Penghuni yang mempunyai sejarah kemiskinan dan pengabaian akan rasa dihargai dan bersyukur dengan pengalaman kehidupan baru yang lebih selesa dengan segala kelengkapan yang disediakan. Secara tidak langsung, pengalaman kehidupan yang positif di RKK telah menjadi faktor kepada peningkatan kemampuan penghuni melakukan penyesuaian psikososial. Penerimaan sendiri dan pembentukan imej sendiri yang lebih baik dalam kalangan penghuni RKK sangat berkaitan dengan penampilan sikap positif dan seterusnya keperibadian yang lebih sihat.

Dapatan kajian juga menunjukkan sokongan pihak RKK yang berterusan telah membantu penghuni menyesuaikan diri dan menerima hakikat bahawa mereka perlu meneruskan kehidupan tanpa kehadiran keluarga. Hasil kajian juga menunjukkan penghuni RKK berupaya berinteraksi dan membina perapatan dengan individu yang lebih dewasa selain daripada ibu bapa mereka. Konsep kehidupan seperti sebuah keluarga telah mewujudkan rasa kepunyaan dan membuatkan penghuni dapat menyesuaikan diri dengan baik. Sokongan pihak RKK melalui sikap prihatin dan peranan yang dijalankan dengan penuh tanggungjawab membuatkan penghuni selesa dengan kakitangan RKK. Dapatan kajian menunjukkan penghuni lebih memilih

penjaga dan kakitangan berbanding rakan sebaya untuk berkongsi masalah. Mereka juga berpendapat penjaga RKK sangat memahami dan mudah didekati. Justeru, interaksi sosial dan perapatan yang terbentuk menunjukkan kemampuan penghuni melakukan penyesuaian psikososial yang positif.

5.2.2 Penyesuaian Psikososial Negatif

Perbincangan seterusnya ialah tentang sikap negatif dalam keperibadian diri penghuni yang telah menjejaskan keupayaan mereka melakukan penyesuaian. Sikap Penghuni RKK seperti bergaduh, mencuri, suka mencari perhatian, menunjukkan perilaku seksual yang tidak sesuai dan tidak berminat dengan akademik menggambarkan kurang kematangan dan keupayaan dalam penyelesaian masalah. Dapatan kajian menunjukkan pengalaman lalu telah mempengaruhi kehidupan masa kini penghuni RKK dalam bertingkah laku. Penghuni RKK didapati mudah terjejas dan terpengaruh dengan persekitaran mereka. Ini berlaku disebabkan tiada bimbingan semasa peringkat awal kehidupan kanak-kanak mereka.

Dapatan kajian ini juga mendapati sikap murid yang suka bergaduh dan mencuri ini adalah berpunca dari perbuatan bias dan perlabelan dalam kalangan rakan sebaya dan pihak guru. Perbuatan perlabelan ini terjadi kerana pihak rakan sebaya, guru dan masyarakat amnya tidak mempunyai pengetahuan tentang sejarah penempatan penghuni di RKK. Mereka dilabel sebagai kanak-kanak bermasalah tingkah laku dan beranggapan bahawa RKK adalah tempat pemulihan. Selain itu, sikap bias dan label ini juga berlaku kerana terdapat kejadian melibatkan penghuni RKK yang pernah melakukan sesuatu perkara yang negatif. Maka rakan sebaya di sekolah akan terus berpandangan dan prejudis bahawa semua kanak-kanak penghuni RKK bersikap

sedemikian. Seperti yang dinyatakan oleh Sukor et al. (2019), penghuni di institusi terdedah kepada stigma dan diskriminasi kerana masyarakat kurang memahami sistem perlindungan dan penjagaan di institusi.

Gradaïlle et al. (2018) di dalam kajian mereka mendapati rakan sebaya adalah perkara yang paling penting dalam mempengaruhi rakan-rakan lain supaya turut melabel dan prejudis terhadap penghuni institusi perlindungan dan penjagaan. Mikami et al. (2010) dalam kajiannya turut menyatakan bahawa rakan sebaya biasanya lebih mudah mengingati tingkah laku atau perbuatan negatif berbanding positif. Kesan daripada perbuatan melabel dan sikap prejudis ini akan menyebabkan berlakunya penolakan, ejek-mengejek dan pergaduhan terhadap penghuni institusi perlindungan dan penjagaan (El-Sakka et al., 2018; Garrido, Patrício, Calheiros, & Lopes, 2016; Gradaïlle et al., 2018).

Dapatan kajian menunjukkan, isu label dan persepsi negatif dalam kalangan penghuni RKK telah mewujudkan '*self fulfilling prophecy*' yang mempengaruhi projeksi tingkah laku sebagai satu tindakan untuk memenuhi tanggapan tersebut. Sebagai contoh, penghuni RKK dilaporkan suka bergaduh dan mencuri kesan dari tuduhan orang-orang di sekeliling mereka. Perlabelan dan persepsi negatif ini merupakan interaksi penghuni dengan persekitaran yang telah membentuk keperibadian serta konsep sendiri yang merupakan antara elemen penting kepada proses penyesuaian psikososial. Dari segi pembentukan konsep sendiri, ianya telah mempengaruhi pandangan penghuni terhadap dirinya sendiri melalui penilaian individu di sekelilingnya. Hal ini turut dilaporkan oleh Zimmerman (2017) di dalam kajiannya yang menyatakan, '*self fulfilling prophecy*' sangat berkuasa dalam konteks pendidikan

seseorang individu. Ini kerana individu akan meletakkan kualiti diri seperti yang dilabel dan seterusnya mempengaruhi tindakan dan kelakuannya (Zimmerman, 2017).

Isu berkaitan label ini turut dilaporkan oleh Ganaprakasam (2018) di dalam kajiannya, yang menyatakan perlabelan sering dikaitkan dengan kesan negatif yang menyebabkan seseorang individu itu akhirnya mengakui dan bertingkah laku sebagaimana mereka dilabel. Jangkaan baik atau buruk ke atas individu akan mempengaruhi kelakuan dan tindakan yang akhirnya menyebabkan perkara berkenaan benar-benar terjadi seperti yang dijangkakan. Hal ini selaras dengan dapatan kajian oleh Gradaïlle et al. (2018) yang turut menyatakan bahawa pandangan orang sekeliling seperti guru-guru dan rakan sebaya yang prejudis akan memberi tekanan dan mengganggu emosi kanak-kanak penghuni institusi perlindungan dan penjagaan. Bagi kanak-kanak yang agak pasif, kesan dari label dan tanggapan negatif ini akan menimbulkan kemurungan, sedih dan perasaan marah (Calheiros, Garrido, Lopes, & Patricio, 2015; Garrido, Culhane, Petrenko, & Taussig, 2012; Sukor et al., 2019).

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa mekanisme bela diri juga merupakan faktor penyumbang kepada penyesuaian psikososial penghuni RKK. Mekanisme bela diri adalah merupakan usaha penghuni RKK untuk mempertahankan diri mereka. Sebagai contoh, dapatan kajian menunjukkan penghuni berusaha mengubah penampilan diri dan berkelakuan seperti lelaki agar mereka nampak kuat dan tidak mudah dibuli. Ini merupakan kesan pengalaman hidup mereka yang sering tertindas dengan kemiskinan dan pengabaian. Justeru segala pengalaman ini mendorong mereka bertindak mempertahankan diri apabila mereka merasa tertindas. Calheiros et

al. (2015) berpendapat bahawa penghuni institusi perlindungan dan penjagaan berkelakuan agresif dalam usaha untuk membela diri samada secara fizikal atau lisan.

Pengaruh rakan sebaya dalam konteks dorongan seksual juga amat membimbangkan. Dapatan kajian mendapati berlakunya hubungan seksual sesama jantina ketika berada di dalam asrama RKK. Penghuni RKK juga menunjukkan minat yang berlebihan terhadap murid lelaki. Penghuni didapati tidak dapat menanganinya dan menyalurkannya dengan cara yang tidak sesuai terutamanya apabila bertemu dengan pelajar lelaki ketika berada di sekolah. Kajian oleh Shahrudin, Mansor, Madon dan Hamsan (2017) menyatakan tingkah laku seksual ini terbentuk dari ketidakmampuan remaja memikirkan secara rasional kesan perbuatan tersebut. Tingkah laku seksual yang negatif ini secara semula jadi telah wujud di dalam diri kanak-kanak. Ianya akan diperkukuhkan lagi apabila mereka bertemu dan bergaul dengan rakan sebaya yang mendorong tingkah laku seksual ini. Pernyataan ini disokong oleh Shahrudin, Mansor, Madon dan Hamsan (2018) yang menyatakan bahawa rakan sebaya mempunyai pengaruh signifikan terhadap tingkah laku seksual.

Perbincangan seterusnya adalah berkaitan tingkah laku dan sikap penghuni RKK yang suka mencari perhatian. Seperti yang telah dilaporkan oleh guru-guru, penghuni RKK suka mencari perhatian dengan mencetuskan isu tingkah laku dan emosi. Keadaan ini berlaku apabila penghuni RKK memendam rasa tidak puas hati terhadap perkara yang tidak dapat diselesaikan di RKK dan terbawa-bawa hingga ke sekolah. Maka ianya akan mengganggu emosi dan dilepaskan dalam pelbagai bentuk sama ada secara pasif atau agresif ketika di sekolah (Morton, 2015). Penghuni institusi perlindungan dan penjagaan bertingkah laku dengan cara yang tidak sepatutnya akibat kekurangan

kecenderungan dalam pelbagai aspek kehidupan dan kemahiran psikososial yang diperlukan (Abd. Rahman et al., 2013; Garrido et al., 2016). Kajian oleh Schwartz (2017) dan García et al. (2017) turut menjelaskan bahawa kanak-kanak penghuni rumah kebajikan secara signifikan menunjukkan sikap suka melanggar peraturan jika dibandingkan dengan kanak-kanak lain yang bukan penghuni institusi perlindungan dan penjagaan.

Perkembangan konsep sendiri yang terjejas akibat pengalaman kehidupan semasa bersama keluarga atau ketika di RKK juga menjadi faktor kepada penyesuaian psikososial yang negatif dan menjejaskan kemampuan mereka melakukan penyesuaian psikososial. Sebagai contoh, tekanan emosi akibat perpisahan dengan keluarga telah menjadikan penghuni menjadi tertekan, murung, sedih dan keadaan psikologi yang tidak stabil. Keadaan ini menjejaskan konsep sendiri penghuni ketika di sekolah kerana ianya menjadikan mereka tidak dapat menumpukan perhatian terhadap pelajaran selain bersikap menarik diri dari kelompok sosial di sekolah. Situasi ini mempengaruhi perkembangan imej diri yang tidak sihat, tidak menghargai kekuatan dan potensi diri. Sebagaimana yang dinyatakan oleh Schutz, Sarriera, Bedin dan Montserrat (2015), pengalaman kehidupan yang negatif secara tidak langsung akan menjejaskan kestabilan psikologi kanak-kanak yang menyebabkan mereka mengambil keputusan untuk mendiamkan diri, menarik diri dari hubungan sosial, tidak suka berkawan dan pasif di dalam kelas.

Berdasarkan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus, hubungan dengan rakan sebaya turut menjadi faktor penyebab kesan negatif kepada sikap serta tingkah laku

penghuni. Faktor kurang upaya memulakan hubungan dan menyesuaikan diri menyebabkan penghuni RKK tidak mempunyai ramai kawan ketika di sekolah. Penghuni RKK didapati mudah terpengaruh dan terikut dengan ajakan rakan sebaya terutamanya dalam perkara-perkara yang negatif. Faktor mudah terpengaruh ini disebabkan sifat mereka yang inginkan kebebasan di luar RKK. Terdapat banyak perkara yang menarik perhatian mereka apabila berada di sekolah seperti peluang bergaul berlainan jantina dan penglibatan dengan aktiviti luar sekolah. Pernyataan ini disokong Shahrudin et. al (2017) yang melaporkan bahawa remaja akan berkecenderungan tinggi mengikut dan meniru tingkah laku rakan sebaya yang popular serta terkenal. Pengaruh rakan sebaya akan lebih kuat sekiranya mempunyai persamaan dari segi minat dan matlamat (Shahrudin et al., 2017). Peniruan tingkah laku rakan sebaya yang dianggap sebagai model sosial ini adalah untuk mendapatkan peneguhan positif dan menjadi popular (Shahrudin et al., 2018).

Dapatan kajian juga menunjukkan peserta kajian ini didapati sering menimbulkan cabaran-cabaran yang kompleks ke atas diri sendiri dan juga kepada guru yang mengajar. Penghuni RKK dikatakan menimbulkan sesuatu masalah untuk mencari perhatian. Pihak guru menyatakan penghuni RKK sering menimbulkan situasi tegang dalam kalangan rakan-rakan seperti sikap dramatik, suka mengadu domba, memberontak serta berkelakuan agresif. Situasi ini mencetuskan perasaan tidak selesa dan menyebabkan rakan sebaya menjauhkan diri. Dapatan kajian juga menunjukkan penghuni RKK tidak mempunyai hubungan baik dengan rakan sebaya di dalam kelas. Mereka lebih cenderung membentuk perapatan dan berinteraksi dengan rakan sebaya dari RKK sahaja. Situasi ini menyebabkan timbul kesukaran dalam melakukan aktiviti yang memerlukan kerjasama semasa sesi pengajaran dan pembelajaran berlangsung.

Seperti yang dinyatakan oleh Morton (2015), penghuni institusi menunjukkan tingkah laku negatif yang sukar difahami ketika berada di dalam kelas. Menurut Paris et al. (2019) dalam konteks teori psikososial, pihak sekolah dan guru-guru perlu memahami bahawa kanak-kanak yang berada pada fasa awal remaja sinonim dengan emosional, kurang menghormati orang lain, sibuk memikirkan diri sendiri dan suka melawan.

Kajian ini telah melibatkan penghuni RKK yang berusia 13 hingga 17 tahun. Mengikut teori psikososial yang dipelopori oleh Erik Erikson, kelompok ini berada dalam kategori remaja dan memasuki tahap identiti lawan kecelaruan identiti (*identity vs role confusion*) (Santrock, 2016). Pada fasa ini, mereka akan mengalami perubahan besar dalam pelbagai aspek kehidupan termasuklah perubahan dalam diri sendiri seperti perkembangan fizikal, emosi, sosial, kognitif dan biologi (Paris et al., 2019; Santrock, 2014). Huriati (2016) dan Diananda (2018) di dalam kajian mereka juga turut melaporkan bahawa golongan remaja berada pada peringkat peralihan antara fasa kanak-kanak kepada fasa dewasa yang melibatkan perubahan besar dari segi fizikal, kognitif dan psikososial. Lantaran itu, remaja perlu sentiasa bersedia menghadapi berbagai cabaran dalam memenuhi tanggung jawab serta tugas seperti yang dinyatakan dalam fasa perkembangan ini (Santrock, 2016).

Justeru, cabaran terbesar yang penghuni RKK tempuhi di dalam kajian ini adalah ketika berpisah dengan ahli keluarga dan terpaksa membina hubungan sosial yang baru. Tanpa kehadiran ibu bapa atau keluarga serta kurangnya sokongan sosial dari rakan sebaya di RKK telah menyebabkan bebanan emosi seperti kesedihan, tekanan, kemurungan dan penghargaan sendiri yang rendah (Sukor et al., 2019). Kegagalan

seseorang kanak-kanak menguruskan cabaran-cabaran perkembangan ini akan membangkitkan isu-isu psikososial (Santrock, 2014). Kajian oleh Sukor et al. (2019) ada menyatakan penghuni institusi perlindungan akan mengalami kecelaruan identiti, isu-isu kesihatan mental seperti depresi dan pembabitan dalam aktiviti seks bawah umur. Dalam konteks ini, Schutz et al. (2015) membincangkan tentang kesejahteraan kehidupan seseorang manusia sebenarnya bergantung kepada kualiti komponen-komponen psikososialnya yang terdiri daripada aspek kognitif dan afektif seperti jaringan sosial, persekolahan, aktiviti masa lapang dan perkhidmatan kesihatan.

Teori psikososial Erikson (1968) menjelaskan bahawa remaja mengalami krisis identiti kerana menghadapi masalah dengan kemampuannya mengendalikan emosi, menempatkan diri dalam kalangan teman sebaya dan keliru dengan penampilan diri. Krisis identiti yang berlaku akan mengganggu pembinaan keperibadian diri dan keseimbangan psikososial. Namun begitu, krisis identiti bukanlah satu ancaman tetapi ia merupakan satu titik perubahan dalam kehidupan seseorang remaja (Huriati, 2016; Waterman, 1982). Pendapat oleh Knight (2017) turut menyatakan bahawa terdapat kajian-kajian lalu yang menyokong teori perkembangan psikososial mempunyai kaitan dengan perkembangan personaliti, pembentukan identiti, budaya dan perkembangan kitaran kehidupan.

5.3 Pengalaman Kehidupan Penghuni RKK Yang Mempengaruhi Penyesuaian Psikososial Penghuni RKK di Sekolah.

Pengalaman kehidupan merupakan faktor penting dalam mempengaruhi penyesuaian psikososial setiap manusia. RKK merupakan satu persekitaran baru yang memerlukan kanak-kanak ini belajar menyesuaikan diri setelah dipisahkan dari keluarga. Banyak

perkara yang perlu mereka tangani dalam diri mereka untuk melakukan sesuatu pembaharuan, memandangkan pengalaman datang dari ruang lingkup persekitaran yang kita lalui sepanjang kehidupan. Penghuni RKK didapati kurang keupayaan menguruskan situasi yang memberi tekanan. Mereka didapati membiarkan keadaan menentukan perilaku dan keperibadian mereka tanpa berusaha untuk menguruskannya. Ini berlaku mungkin disebabkan mereka tiada pendedahan, bimbingan dan panduan yang sepatutnya. Dalam perkara ini, hasil kajian menunjukkan pengalaman kehidupan telah mempengaruhi kemampuan diri penghuni RKK dalam melakukan penyesuaian psikososial. Seperti yang dilaporkan oleh Schutz et al. (2015) dan Steenbakkers et al. (2018), proses perpisahan dari keluarga meninggalkan kesan kepada kesejahteraan emosi, sosial dan psikologi.

5.3.1 Kesan Pengalaman Kehidupan Terhadap Kemampuan Penghuni Melakukan Penyesuaian Psikososial

Hasil kajian ini mendapati bahawa pengalaman kehidupan begitu signifikan dalam menentukan kemampuan penyesuaian psikososial penghuni. Analisis hasil kajian menunjukkan bahawa kemampuan penyesuaian psikososial penghuni dipengaruhi oleh keperibadian penghuni dalam menangani cabaran kehidupan mereka. Keperibadian diri merupakan tingkah laku individu yang dipengaruhi oleh kejadian-kejadian masa lalu dan juga aspirasi masa hadapan. Ia termasuklah pendapat individu tentang persekitaran dan dirinya sendiri serta bagaimana ia berinteraksi dengan persekitaran (Nazirah et al., 2018). Namun begitu, faktor persekitaran lebih dominan dalam membentuk keperibadian kerana ianya mengikut perkembangan seseorang individu iaitu kematangan, proses pertumbuhan diri dan kesan pengalaman pembelajaran dalam hidup (Ghozali & Kamri, 2015). Kesimpulannya, persekitaran

kehidupan yang penghuni berada sama ada pada masa lalu atau masa kini telah meninggalkan pengalaman kehidupan yang signifikan. Persekitaran hidup bersama keluarga, di RKK dan juga sekolah akan memberikan pengalaman yang berbeza. Justeru ianya akan meninggalkan kesan secara langsung kepada kemampuan diri mereka untuk menguruskan cabaran dan menyesuaikan diri.

Pengalaman kehidupan yang positif semasa peringkat awal kehidupan seseorang kanak-kanak akan meninggalkan kesan yang positif kepada pembentukan keperibadian mereka. Justeru, perkara sebaliknya akan berlaku jika seseorang kanak-kanak itu terpaksa melalui fasa-fasa kehidupan yang memeritkan dan menjejaskan perkembangan keperibadian mereka. Ini terbukti melalui hasil kajian yang mendapati sikap yang ditonjolkan semasa berada di sekolah adalah hasil dari pengalaman kehidupan semasa bersama keluarga dan juga ketika berada di RKK. Sebagai contoh, sikap positif seperti berdikari dan suka menolong adalah hasil dari kehidupan mereka seharian di RKK yang memerlukan mereka hidup bersama rakan-rakan sebaya tanpa kehadiran ibu bapa. Setiap penghuni harus mengikut segala rutin kehidupan harian yang telah dijadualkan. Mereka juga perlu mengatur sendiri jadual peribadi dan menguruskan kehidupan mereka selaras dengan peraturan yang telah digariskan oleh pihak pengurusan RKK. Justeru, tidak dapat dinafikan bahawa aktiviti dan program yang telah diaturkan telah membentuk keperibadian penghuni untuk melakukan penyesuaian dalam kehidupan.

Berdasarkan dapatan kajian, melalui pelbagai aktiviti dan program semasa menghuni RKK telah mencorakkan keperibadian diri dan juga sikap penghuni RKK. Pihak RKK didapati telah berusaha menyediakan pelbagai aktiviti dan program di dalam dan luar

RKK tetapi masih tidak mencukupi. Berdasarkan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus, pelbagai aktiviti riadah yang membolehkan mereka keluar dari persekitaran RKK merupakan peluang untuk penghuni mempraktikkan kemahiran sosial. Selain itu, aktiviti ini turut meningkatkan penglibatan mereka dengan komuniti luar. Sehubungan itu, pihak RKK perlu membuat perancangan awal berkaitan aktiviti dan program yang sesuai dengan penghuni. Pihak RKK perlu menilai semula program yang sedia ada agar penghuni RKK tidak merasa bosan dengan kehidupan di RKK. Aktiviti dan program yang dirancang dengan baik akan membantu kanak-kanak ini melupakan segala bebanan masalah serta membuatkan mereka gembira dengan kehidupan di RKK.

Sebagaimana yang dilaporkan di dalam dapatan kajian oleh El-Sakka et al. (2018) dan Mokhtar (2015), mendapati bahawa kanak-kanak merasa lebih gembira apabila mengikuti aktiviti rekreasi di luar institusi perlindungan dan penjagaan. Dapatan kajian oleh Abd Manaf dan Mokhtar (2016) juga turut menyatakan bahawa tidak banyak program yang dijalankan pada hari cuti sekolah dan hari minggu. Manakala Mokhtar (2015) pula menyatakan bahawa program dan aktiviti yang dijalankan di RKK tidak sistematik dan rutin malahan lebih bersifat *ad-hoc* berdasarkan keperluan semasa.

5.3.2 Kesan Pengalaman Kehidupan Ketika Bersama Keluarga Terhadap Penyesuaian Psikososial

Perbincangan seterusnya adalah berkaitan pengalaman ketika bersama keluarga yang mempengaruhi penyesuaian psikososial. Pengalaman yang menggembirakan dan memberangsangkan semasa usia awal kanak-kanak akan menjadikan seseorang

individu mudah untuk berinteraksi sosial dan bersifat optimis (Jalil, Yusoff, & Ismail, 2017). Manakala pengalaman hidup yang tidak memberangsangkan akan menjadikan seseorang individu itu sering berasa tidak berpuas hati, tidak gembira, kurang keyakinan diri, mudah tersinggung, muram dan menjadi seorang yang pasif (Jalil et al., 2017).

Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus membuktikan bahawa sejarah penempatan telah memberi kesan kepada penyesuaian psikososial dari aspek emosi, sosial dan psikologi. Tekanan emosi yang dialami seperti kemurungan telah menyebabkan penghuni kurang keyakinan diri, sering tidak gembira, muram dan tidak dapat menguruskan emosi dengan baik. Dapatan kajian juga mendapati isu keluarga merupakan faktor penting dalam sejarah penempatan penghuni di RKK. Penghuni RKK didapati sentiasa murung dan tidak berminat dengan aktiviti sekolah kerana sering rindukan keluarga. Namun begitu, dapatan kajian juga menunjukkan seorang penghuni gembira dan menerima kehidupan di RKK kerana beliau telah memasuki RKK secara sukarela. Sebagaimana yang dinyatakan oleh Sukor et al. (2019) di dalam kajiannya, perasaan kurang gembira, takut dan bimbang dengan kehidupan di institusi perlindungan adalah disebabkan penempatan mereka ke institusi lazimnya bukanlah secara sukarela. Gradaïlle et al. (2018) di dalam kajiannya juga telah menyimpulkan bahawa faktor kepincangan dalam keluarga merupakan punca utama kanak-kanak ditempatkan di institusi perlindungan dan penjagaan.

Selain itu, faktor umur penghuni ketika ditempatkan di RKK turut menyumbang kepada kecelaruan emosi. Jika dibandingkan dengan penghuni yang ditempatkan di RKK sejak usia muda atau awal kanak-kanak, penghuni yang ditempatkan di RKK

ketika usia belasan tahun didapati tidak gembira dengan kehidupan di RKK, merasa stres dan ingin pulang ke pangkuan keluarga. Terdapat peserta kajian yang lebih memilih untuk pulang ke pangkuan keluarga berbanding berada di RKK. Ini mungkin disebabkan mereka mempunyai pengalaman hidup bersama keluarga yang lebih panjang. Walaupun mereka hidup dalam kemiskinan dan serba kekurangan, tetapi kasih sayang terhadap keluarga sangat tinggi. Sebagaimana yang dilaporkan oleh Brady dan Gilligan (2018), pengalaman hidup bersama keluarga sebelum menghuni institusi penjagaan dilihat banyak memberikan kesan kepada keseimbangan penyesuaian psikososial kanak-kanak ini. Kajian oleh Nelson, Zeanah dan Fox (2019) turut melaporkan bahawa kanak-kanak yang menghuni institusi pada umur yang lanjut akan mengalami masalah penyesuaian tingkah laku. Ini berikutan dari umur semasa penempatan dan jangka masa menghuni di institusi turut mempengaruhi keberkesanan rawatan yang diterima oleh kanak-kanak (Strickler et al., 2015).

Dapatan kajian juga mendapati faktor kemiskinan keluarga telah menyebabkan kanak-kanak ini tercicir di dalam pelajaran mereka. Berdasarkan temu bual bersama guru menunjukkan bahawa pencapaian akademik penghuni RKK tidak begitu memuaskan. Keciciran dalam pendidikan berlaku sama ada akibat tiada dokumen pengenalan diri atau kanak-kanak berhenti sekolah. Akibat keciciran dalam jangka masa yang agak lama telah menyebabkan kanak-kanak ini ketinggalan jauh jika dibandingkan dengan kanak-kanak yang seusia mereka. Keciciran juga menyebabkan kanak-kanak ditempatkan sama ada di dalam kelas pendidikan khas atau pun ditempatkan di kelas belakang. Justeru, penghuni RKK merasa malu akibat tidak dapat menguasai pembelajaran dan pengajaran di dalam kelas. Selain itu, keciciran juga telah

menyebabkan mereka kurang bermotivasi untuk bersaing serta kurang berminat di dalam pelajaran.

Harder, Huyghen, Dickscheit, Kalverboer, Köngeter, Zeller dan Knorth (2014) telah melaporkan dalam kajian mereka bahawa guru-guru menyatakan kebimbangan dengan pencapaian akademik murid yang berada di institusi jagaan kerana mereka kurang bermotivasi dan tiada ketekunan dalam menyelesaikan tugas sekolah. Ini kerana penghuni institusi yang menunjukkan penyesuaian diri dan bermotivasi tinggi didapati mempunyai perkaitan rapat dengan kejayaan pencapaian akademik (Harder et al., 2014). Sehubungan dengan ini juga, kajian García et al. (2017) telah melaporkan bahawa guru-guru mengaitkan masalah utama untuk menyediakan pendidikan berkualiti kepada penghuni institusi adalah disebabkan oleh motivasi akademik penghuni institusi yang rendah.

Sistem kehidupan di RKK yang memerlukan penghuni RKK beradaptasi dengan individu yang datang dari pelbagai latar belakang sejarah penempatan juga merupakan satu cabaran kepada perkembangan konsep sendiri mereka. Ini kerana mereka perlu berhadapan dengan situasi yang sangat berbeza dengan kehidupan terdahulu. Justeru, isu ini perlu diberi lebih perhatian untuk menemukan titik penyelesaian bagi mengenal pasti keperluan penghuni dengan lebih tepat. Seperti yang dilaporkan oleh Mannay et al. (2019) di dalam kajiannya, bahawa adalah penting untuk meneroka pandangan dari perspektif penghuni institusi jika ingin mengenal pasti cabaran dan memahami perasaan yang mereka hadapi setelah melalui fasa peralihan dari kehidupan sistem kekeluargaan kepada sistem institusi.

5.3.3 Kesan Pengalaman Kehidupan di RKK Yang Mempengaruhi Penyesuaian Psikososial

Perbincangan seterusnya adalah berkaitan pengalaman kehidupan di RKK dan kesannya kepada penyesuaian psikososial dari segi pembentukan hubungan sosial. Kanak-kanak yang menghuni sesebuah institusi berpotensi membentuk hubungan yang positif dengan penjaga baru melalui bimbingan dan perhatian yang diberikan. Hasil kajian menunjukkan kanak-kanak akan merasa selesa dengan penjaga yang sentiasa peka dengan keperluan penghuni dari segi emosi, sosial, fizikal, menerima tanpa syarat, prihatin dan bersifat penyayang. Tidak dinafikan penghuni RKK bersifat selektif kerana secara semulajadinya sifat manusia akan memilih penjaga yang berkualiti untuk membina hubungan atau perapatan yang berkualiti. Walau bagaimanapun, sekiranya suasana dan persekitaran yang wujud tidak menggalakkan pembentukan hubungan yang positif maka kanak-kanak akan mudah hilang kepercayaan dalam menerima penjagaan baru dan terdorong ke arah sikap antagonis.

Penjaga RKK berfungsi sebagai ibu bapa menggantikan ibu bapa kandung atau waris kepada kanak-kanak yang menjalani perintah di RKK. RKK memainkan peranan sebagai penjaga yang sah dalam menguruskan perlindungan dan penjagaan kanak-kanak setelah diputuskan oleh mahkamah. Oleh itu, panggilan mama atau papa telah dibudayakan oleh pihak RKK untuk mewujudkan hubungan mesra antara penjaga dan kanak-kanak. Ini penting untuk mewujudkan keselesaan, rasa kepunyaan serta kasih sayang dalam pengalaman kehidupan penghuni RKK. Justeru, kakitangan RKK perlu bersifat profesional dalam menjalankan tugas mereka. Kakitangan institusi perlindungan dan penjagaan perlu memahami bahawa mereka bukan hanya sekadar penjaga malahan juga bertindak sebagai ibu bapa, kaunselor dan guru seperti yang

disarankan oleh Harder et al. (2017) dalam kajiannya. Sebagaimana yang dilaporkan oleh Kirk et al. (2017) di dalam kajiannya, kakitangan atau penjaga institusi perlindungan perlu melayani kanak-kanak dan sentiasa responsif dengan mendengar luahan perasaan dan perkongsian cerita. Mereka juga perlu mengekalkan sikap mesra dan sensitif dengan keperluan murid (Kirk et al., 2017). Selain itu, etika kerahsiaan perlu diamalkan supaya kanak-kanak mempercayai penjaga dan boleh bergantung harap.

Sokongan yang baik dari pihak penjaga dan kakitangan RKK telah mewujudkan keselesaan dan kepercayaan apabila penghuni menerima mereka sebagai seorang individu dewasa menggantikan ibu bapa. Dapatan kajian dalam kalangan penghuni RKK menyatakan bahawa mama jagaan mereka sangat memahami atau '*sporting*'. Sebagai contoh, dapatan kajian mendapati penjaga dan kakitangan RKK mempunyai sikap prihatin dan suka membantu penghuni semasa menyiapkan tugas sekolah. Ini menunjukkan terdapat penjaga atau kakitangan yang memiliki ciri-ciri penjaga yang berkualiti serta berketrampilan menarik. Perkara ini merupakan pengalaman hidup yang positif kepada penghuni kerana terdapat figura dewasa yang boleh dijadikan sandaran emosi dan dapat memenuhi keperluan psikologi mereka. Malahan penghuni juga lebih mempercayai dan selesa untuk berkongsi cerita serta meluahkan perasaan dengan penjaga berbanding rakan sebaya.

Namun begitu, sikap negatif kakitangan semasa mengendalikan urusan penghuni yang bersekolah juga telah menjadi isu yang dibincangkan oleh guru-guru dalam kajian ini. Sikap sambil lewa dan kurang prihatin membuatkan guru tidak berpuas hati terutamanya dalam hal pengurusan murid. Perkara ini akan menjejaskan interaksi

sosial dan perapatan penghuni dengan penjaga serta kakitangan. Guru-guru sangat memerlukan kerjasama RKK untuk melancarkan lagi pengurusan murid seperti keperluan kesihatan, kes disiplin atau program peningkatan akademik. Terdapat juga kakitangan yang mengambil tindakan secara melulu dan menuduh tanpa usul periksa sekiranya penghuni mengadu atau melaporkan sesuatu perkara. Situasi ini menimbulkan rasa tidak puas hati dan perasaan marah dalam kalangan penghuni terhadap penjaga dan kakitangan. Secara tidak langsung perkara ini merupakan pengalaman hidup yang tidak menarik pada pandangan penghuni.

Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus mendapati, penghuni mengharapkan sokongan dan penjaga yang boleh dijadikan tempat mengadu sekiranya mereka menghadapi masalah. Namun begitu, penghuni berpendapat penjaga dan kakitangan sering tidak menyokong dan kurang mengambil perhatian jika mereka cuba mengadu atau bercerita tentang masalah yang mereka hadapi sama ada di sekolah atau di RKK. Ini menyebabkan penghuni kecewa dan mendiamkan diri jika menghadapi masalah. Guru-guru pula berpendapat penghuni kadang-kadang akan melepaskan perasaan yang terpendam ketika di sekolah. Keadaan ini berlaku mungkin disebabkan mereka tiada tempat untuk menyalurkan perasaan dan tekanan dihadapi. Penjaga dan kakitangan juga mempunyai bebanan tugas lain yang perlu dijalankan selain tugas menyelia penghuni di asrama. Justeru, penyediaan perkhidmatan yang memberi fokus kepada keseimbangan psikososial perlu dipertimbangkan oleh pihak RKK.

Kajian oleh Mokhtar (2015) turut menjelaskan isu berkaitan kakitangan yang sering menunjukkan sikap tidak positif iaitu garang, suka mengungkit kisah lama, kurang mesra dan tidak prihatin dengan perasaan kanak-kanak. Selain itu, kajian oleh Harder et al. (2014) dan Jackson dan Cameron (2012) turut menyatakan bahawa pihak institusi lebih berminat dengan isu-isu tingkah laku berbanding dengan isu-isu sekolah dan pencapaian akademik. Selain itu, Harder et al. (2014) dalam kajian mereka juga mendapati pihak institusi kurang berminat dengan isu-isu pendidikan kerana mereka meletakkan jangkaan rendah kepada anak-anak ini. Justeru, perkara ini tidak seharusnya berlaku dan perlu diberi perhatian sewajarnya.

Dapatan kajian juga mendapati pihak RKK telah memenuhi tanggungjawab mereka dalam menyediakan segala keperluan asas kanak-kanak seperti pakaian, makan minum, tempat tinggal, kesihatan, kelengkapan persekolahan dan pendidikan yang sepatutnya. Di samping itu pihak RKK turut menyediakan peluang penghuni berinteraksi dengan masyarakat melalui aktiviti riadah yang disediakan secara berkala dan mengikut kesesuaian. Peluang seperti ini akan membuka ruang kepada penghuni mempelajari proses interaksi dan membina perapatan di persekitaran sebenar. Bertemu dengan masyarakat luar merupakan proses pembelajaran berasaskan pengalaman yang sangat baik. Nalasamy (2011) turut membincangkan bahawa pihak RKK telah berusaha sedaya upaya dalam melaksanakan hak-hak keperluan kehidupan seperti yang telah disyorkan oleh Konvensyen Hak Kanak-kanak pada 28 Disember 1994 (*Convention on the Rights of the Child*). Keperluan kanak-kanak dari segi fizikal dan rohani yang lengkap akan membentuk penyesuaian psikososial yang stabil (Kirk et al., 2017).

Sebagaimana yang dilaporkan oleh Singh dan Jha (2016), sikap penjaga terhadap penghuni memainkan peranan penting dalam membentuk hubungan yang baik. Kajian oleh Harder et al. (2017) turut membincangkan berkaitan penjaga yang menunjukkan sikap positif terhadap penghuni akan membuat kanak-kanak menyukai mereka dan menjadikan mereka tempat untuk bergantung harap. Ini kerana kanak-kanak yang sedang meningkat remaja perlukan sokongan dari pelbagai pihak sama ada pihak institusi perlindungan dan penjagaan mahu pun pihak sekolah (Harder, Knorth, & Kalverboer, 2013).

Perbincangan seterusnya adalah berkaitan program dan aktiviti yang terdapat di RKK. Peserta kajian yang bersekolah turut menyuarakan kekecewaan berkaitan peluang mereka agak terhad untuk mengikuti program luar yang dianjurkan oleh pihak RKK. Ini kerana keutamaan akan diberi kepada penghuni '*home*' dengan alasan penghuni yang bersekolah berpeluang mengikuti program anjuran sekolah. Begitu juga dengan peluang untuk kanak-kanak ini menyertai aktiviti di sekolah juga agak terhad berikutan kekangan prosedur yang ditetapkan oleh pihak RKK. Situasi ini biasanya berlaku apabila aktiviti yang memerlukan perjalanan jarak jauh dan memerlukan kanak-kanak bermalam seperti perkhemahan atau lawatan sambil belajar. Seorang kakitangan RKK perlu turut mengikuti dan berada bersama kanak-kanak tersebut sepanjang aktiviti berkenaan. Hasil kajian oleh Abd Manaf dan Mokhtar (2016) turut menyatakan bahawa aktiviti luar di sekolah terhad kerana kekangan akta dan keselamatan untuk melindungi kanak-kanak dan remaja. Oleh itu, wajarlah pihak RKK menilai semula prosedur yang telah ditetapkan berdasarkan kesesuaian dan keperluan semasa. Ini penting untuk memberi lebih ruang dan peluang kepada kanak-kanak merasai pengalaman sebagaimana kanak-kanak lain.

Program vokasional yang disediakan di RKK dalam konteks kajian adalah masakan dan jahitan sahaja. Manakala kanak-kanak yang bersekolah pula akan mengikuti aliran akademik di sekolah harian biasa. Program kemahiran vokasional dan pendidikan ini telah ditetapkan oleh pihak RKK dan penghuni tidak mempunyai pilihan. Kanak-kanak hanya mengikuti seperti yang diarahkan tanpa mempunyai pilihan berdasarkan minat dan keupayaan. Program vokasional atau pendidikan yang tidak pelbagai ini mungkin menimbulkan kebosanan dan menjadikan mereka semakin tertekan. Situasi ini membuatkan penghuni semakin tidak bermotivasi dan melihat peluang kehidupan di RKK sebagai sesuatu yang tidak menarik. Pengalaman pendidikan mereka ketika hidup bersama keluarga dan ketika di RKK didapati tidak memberi dorongan serta tidak seiring dengan perkembangan dunia pendidikan. Justeru, situasi ini mungkin merupakan salah satu faktor kepada pencapaian akademik penghuni RKK tidak memuaskan.

Pihak RKK wajar mempertimbangkan pendidikan yang berteraskan kemahiran dan teknologi untuk menarik minat dan meningkatkan motivasi agar penghuni melihat pendidikan sebagai satu peluang membina kerjaya masa hadapan. Sehubungan itu, perkembangan bidang pendidikan vokasional dan kemahiran yang semakin maju sepatutnya diterapkan dalam aktiviti dan program di RKK. Ini boleh menimbulkan keseronokan dan menarik minat penghuni untuk melibatkan diri. Secara tidak langsung akan menjadikan kehidupan RKK lebih menggembirakan dan melahirkan penghuni yang menguasai kemahiran seiring dengan keperluan kehidupan masa kini. Kajian oleh Nalasamy et al. (2011) turut melaporkan aspek latihan dan bimbingan vokasional ini kurang diberi perhatian oleh pihak RKK. Nalasamy et al. (2011) mencadangkan supaya aspek kemahiran atau vokasional ini dipelbagaikan

berdasarkan minat pekerjaan kanak-kanak dan bukannya hanya tertakluk kepada kemahiran masakan dan jahitan sahaja. Kanak-kanak wajar diberi peluang untuk mengeksplorasi minat dan potensi diri dengan bimbingan kakitangan bertanggungjawab seperti kaunselor atau pegawai psikologi yang bertugas di RKK.

Kanak-kanak yang memasuki RKK akan hidup dalam kalangan keluarga besar yang tidak mempunyai sebarang pertalian darah dengan mereka iaitu rakan sebaya. Justeru, mereka perlu menyesuaikan diri dengan rakan sebaya dan menerima seadanya untuk membolehkan mereka meneruskan kehidupan di RKK. Sebagaimana dapatan kajian menunjukkan penghuni RKK lebih banyak menghabiskan masa bersama rakan sebaya, terutamanya penghuni yang menghuni RKK sejak usia yang masih muda. Mereka dilihat lebih banyak berdikari dan mempelajari kemahiran pengurusan kehidupan seperti mencuci pakaian, mengemas barang peribadi, kebersihan diri dan membentuk hubungan dengan rakan-rakan lain melalui pemerhatian rakan penghuni yang lebih senior. Vellymalay (2011) di dalam kajiannya telah melaporkan kanak-kanak yang berada di institusi perlindungan dan penjagaan akan berkongsi segala kemudahan bersama, tidur, makan, melakukan sebarang aktiviti dan juga tempat untuk berkongsi segala masalah selain untuk meminta pertolongan. Manakala, Sekol dan Farrington (2016) pula mengutarakan pendapat bahawa kehidupan dengan rakan sebaya merupakan satu pengalaman kehidupan yang penuh suka dan duka bagi kanak-kanak di bawah jagaan institusi.

Namun begitu, dapatan kajian ini mendapati bahawa peserta kajian kurang mempercayai rakan sebaya mereka untuk berkongsi sebarang masalah atau cerita.

Mereka didapati kurang keyakinan dengan rakan sebaya kerana tidak mempunyai etika kerahsiaan dan suka menyebarkan cerita. Dapatan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus mendapati penghuni lebih mempercayai penjaga untuk berkongsi cerita dan masalah peribadi. Ini berlaku kerana rakan sebaya tidak pandai menyimpan rahsia dan suka menyebarkan cerita kepada rakan-rakan penghuni yang lain. Keadaan ini menyebabkan mereka merasa malu dan hilang kepercayaan terhadap rakan sebaya. Sukor et al. (2019) turut menyatakan remaja berasa lebih dekat dan selamat dari segi emosi di dalam membina hubungan dengan kakitangan institusi memandangkan mereka adalah sumber sokongan figura dewasa menggantikan ibu bapa.

Dalam membincangkan kesan pengalaman kehidupan ke atas penyesuaian psikososial, maka isu keluarga merupakan satu aspek penting yang tidak dapat dinafikan memberikan kesan secara langsung kepada kehidupan seseorang kanak-kanak (Brady & Gilligan, 2018; Huefner, Pick, Smith, Stevens, & Mason, 2015). Dapatan kajian menunjukkan penghuni yang ditempatkan di RKK pada usia lanjut lebih terkesan dengan isu keluarga. Kehidupan di RKK tidak dapat mengatasi kerinduan dan perasaan ingin cepat bebas dan pulang ke pangkuan keluarga. Walaupun kehidupan bersama keluarga tidak bernasib baik, tetapi kasih sayang ahli keluarga didapati merupakan faktor utama penghuni ingin meneruskan kehidupan bersama keluarga. Situasi ini juga menyebabkan terdapat kes penghuni melarikan diri dari jagaan pihak RKK. Selain itu, terdapat juga kes penghuni tidak mahu kembali ke RKK setelah pulang bercuti bersama keluarga. Ini semua menunjukkan ikatan kekeluargaan merupakan faktor penting dalam perkembangan dan pertumbuhan hidup seseorang kanak-kanak. Dalam konteks ini, penglibatan keluarga atau waris dalam

memastikan penyesuaian psikososial yang positif dalam kalangan penghuni institusi wajar diperkasa.

Dapatan kajian menunjukkan tekanan-tekanan dalam penyesuaian psikososial yang alami oleh penghuni telah menjurus kepada isu-isu kesihatan mental yang lebih serius sekiranya tidak ditangani dengan sewajarnya. Sebagai contoh, pengalaman kehidupan akibat penderaan dan pengabaian yang serius telah mencetuskan tingkah laku provokatif dan agresif dalam kalangan penghuni. Seinggakan terdapat kes dalam kalangan penghuni yang memerlukan pengambilan ubat penenang untuk mengawal emosi dan tingkah laku mereka. Selain itu, pengalaman akibat berpisah dengan keluarga telah menyebabkan bebanan emosi yang serius sehingga membawa kepada kemurungan dan kerinduan yang kritikal. Ini menunjukkan bahawa penghuni tidak dapat menguruskan tekanan kerana mereka tidak pernah mendapat sebarang bimbingan dan perhatian secara khusus daripada individu yang sepatutnya. Wujud kemungkinan bahawa situasi ini berlaku disebabkan kehidupan mereka yang terumbang ambing tanpa sokongan dan bantuan.

Sememangnya tidak dinafikan penghuni institusi perlindungan memiliki personaliti yang rapuh kerana tidak dapat menangani tekanan dari persekitaran (Jozefiak et al., 2016) dan seterusnya menjejaskan penyesuaian psikososial mereka (Gradaïlle et al., 2018). Kajian oleh Drew dan Banerjee (2019) dan Abd. Rahman et al. (2013) telah turut mencadangkan kesejahteraan kesihatan mental penghuni institusi perlindungan boleh dicapai melalui kestabilan perapatan, perhubungan sosial, emosi dan sokongan holistik dari semua pihak. Whittaker, Holmes, Ainsworth, Andreassen, Anglin dan Zeira (2016) juga turut membincangkan bahawa penghuni institusi perlindungan dan

penjagaan didapati lebih banyak mengalami isu-isu kesihatan mental berbanding dengan rakan sekelas mereka yang bukan penghuni institusi. Mereka didapati menderita masalah emosi seperti PTSD, kemurungan dan kebimbangan (Whittaker et al., 2016). Menurut Drew dan Banerjee (2019), penyesuaian psikososial penghuni institusi didapati lebih rendah berbanding dengan kanak-kanak yang tinggal bersama keluarga kesan daripada tekanan yang dihadapi ketika bersama keluarga.

Seperti yang dilaporkan oleh Nelson et. al (2019), kanak-kanak yang mempunyai pengalaman pengabaian di usia muda dan dibesarkan di institusi akan menghadapi masalah psikososial akibat kurang upaya sosial, kognitif serta kerencatan emosi. Dalam konteks teori psikososial, Santrock (2012, 2016) pula menyatakan bahawa kanak-kanak terlalu fokus menterjemahkan perubahan yang berlaku dalam kehidupan mereka dari aspek fizikal, mental, emosi dan pemikiran lantaran keadaan emosi yang tidak stabil. Oleh itu, pengalaman kehidupan negatif ketika semasa bersama keluarga boleh diimbangi jika pihak RKK mampu menyediakan persekitaran yang lebih kondusif. Persekitaran merangkumi segala fasiliti dan kakitangan yang bertugas mampu memenuhi keperluan emosi, sosial dan fizikal penghuni. Penjaga dan kakitangan yang boleh mengaplikasikan kemahiran keibubapaan dan berorientasikan kanak-kanak akan berhasil melakukan perubahan. Justeru, ia akan membuka ruang kepada komunikasi yang lebih selesa untuk kanak-kanak meluahkan perasaan dan impaknya mereka akan melibatkan diri secara sukarela dalam sebarang aktiviti dan program yang direncanakan oleh pihak RKK. Sekaligus mewujudkan suasana persekitaran positif yang menggalakkan penyesuaian psikososial yang lebih baik.

Kesimpulannya, peranan pihak RKK untuk memberikan pengalaman kehidupan yang positif sangat penting untuk mengatasi pengalaman negatif ketika bersama keluarga dahulu. Melalui penyediaan aktiviti dan program yang selaras dengan keperluan penghuni akan dapat membantu penghuni membina potensi diri dan kecemerlangan peribadi. Selain itu pengurusan murid yang efektif akan memberi ruang kepada pihak RKK dan pihak sekolah dalam menyediakan persekitaran yang lebih kondusif untuk memantapkan perkembangan konsep sendiri dan seterusnya membantu penghuni melakukan penyesuaian psikososial yang lebih baik. Pengurusan institusi perlindungan dan penjagaan yang efisien dan efektif perlu diberi perhatian serius kerana ianya adalah aspek paling utama dalam menentukan kelangsungan hidup kanak-kanak ini. Sebagaimana yang dinyatakan oleh Izzo, Smith, Sellers, Holden dan Nunno (2020), pengurusan institusi akan lebih sukses sekiranya penjaga dan kakitangan mengamalkan pendekatan yang mesra kanak-kanak, lebih responsif kepada keperluan murid, fleksibel, autonomi dalam menjalankan tugas dan mengutamakan kualiti perhubungan. Kajian oleh Henrichon (2016) dan Brady et al. (2019) yang turut membincangkan kesan pengalaman kehidupan lalu ke atas diri penghuni institusi perlindungan dan penjagaan meliputi aspek motivasi sendiri, konsep sendiri, tingkah laku dan kemahiran.

5.4 Peranan Guru Dalam Membantu Meningkatkan Penyesuaian Psikososial Penghuni RKK di Persekitaran Sekolah

Berdasarkan hierarki sosial, institusi pendidikan juga dikatakan sebagai sebuah institusi sosial yang signifikan dalam pembentukan keperibadian, disiplin diri, kepimpinan dan kemahiran yang diperlukan oleh seseorang individu. Institusi pendidikan berperanan sebagai satu bentuk kawalan sosial untuk menerapkan nilai-

nilai kebudayaan dan ejen perubahan sosial. Di sekolah terdapat berbagai-bagai pendekatan yang digunakan untuk mendidik seseorang individu tentang unsur-unsur disiplin dan nilai-nilai murni seperti kerjasama, menepati masa serta hormat-menghormati. Sekolah juga merupakan satu entiti, organisasi serta institusi yang melaksanakan aktiviti mengurus, mengajar dan mendidik. Justeru, tidak dinafikan lagi peranan guru sebagai ejen perubahan dalam membentuk seseorang individu menjadi lebih baik dan meningkatkan keupayaan mereka melakukan penyesuaian psikososial.

Guru mempunyai peranan paling besar dalam membantu penghuni RKK beradaptasi dengan sistem persekolahan. Dalam konteks kajian ini, didapati kualiti interaksi sosial yang positif antara guru-guru dan murid telah mewujudkan hubungan yang erat. Perkara paling penting untuk membantu penghuni RKK adalah dengan mewujudkan rasa percaya dalam perhubungan guru dengan penghuni. Justeru, pembentukan hubungan yang baik amat perlu supaya wujud perasaan bahawa mereka juga diterima sebagaimana orang lain semasa berada di sekolah. Hasil kajian ini menunjukkan guru dan murid penghuni RKK mempunyai hubungan yang sangat baik. Berdasarkan temu bual, kakitangan RKK telah mengakui bahawa penghuni menyukai guru-guru kerana mereka selalu memberi perhatian dan layanan yang baik. Sikap guru yang positif dalam melayani murid penghuni RKK ini telah mewujudkan rasa kepercayaan yang tinggi dan membuatkan mereka selesa dengan guru-guru. Ini terbukti apabila kehadiran penghuni RKK ke sekolah setiap hari sangat memuaskan. Seperti yang dilaporkan oleh Drew dan Banerjee (2019), guru memainkan peranan penting dalam mewujudkan interaksi positif melalui penyertaan murid semasa melaksanakan tugas di dalam sesi pengajaran dan pembelajaran yang akan memberi kesan kepada peningkatan prestasi akademik.

Pihak guru didapati telah berusaha menjalankan pelbagai program dan aktiviti dalam usaha membantu penghuni RKK untuk meningkatkan motivasi, tingkah laku dan juga pencapaian akademik. Guru-guru tidak mewujudkan jurang dengan penghuni dan menunjukkan keprihatinan yang tinggi kepada penghuni. Guru-guru didapati sentiasa memberikan bantuan sekiranya penghuni memerlukan dan positif dengan pencapaian penghuni. Clemens et al. (2017) turut membincangkan bahawa kualiti interaksi berdasarkan hubungan guru dan murid ini merupakan satu unsur semula jadi untuk mengekalkan penglibatan murid semasa di dalam bilik darjah. Guru-guru haruslah menguasai disiplin ilmu terkini sesuai dengan perkembangan dunia pendidikan secara global agar guru tampil lebih yakin untuk menarik minat murid (Drew & Banerjee, 2019). Melkman et al. (2016) juga telah mencadangkan agar guru lebih menumpukan kepada pembentukan hubungan yang berteraskan keutamaan, minat dan kepelbagaian murid untuk mencambahkan perasaan autonomi dalam diri murid berbanding perhubungan yang berpusatkan tugas akademik semata-mata.

Pihak sekolah juga telah berusaha menyediakan peluang dan ruang untuk penglibatan aktif kanak-kanak penghuni RKK dalam sebarang aktiviti sekolah. Dapatan kajian menunjukkan pihak sekolah melalui guru-guru memberikan peluang sama rata kepada penghuni untuk menonjolkan potensi diri dalam pelbagai bidang. Tidak dinafikan peluang untuk melibatkan diri dalam pelbagai aktiviti sekolah ini akan memantapkan keperibadian, konsep sendiri serta interaksi sosial dan perapatan penghuni. Sebagai contoh, aktiviti kokurikulum yang dilaksanakan di sekolah seperti sukan dan lawatan sambil belajar sangat bermanfaat kepada penghuni RKK. Penyertaan aktif setiap penghuni dalam berbagai program sekolah patut diberi sokongan dan galakan sewajarnya mengikut kesesuaian. Selain itu, pihak sekolah juga memberi perhatian

kepada penglibatan penghuni RKK dalam kelas-kelas tambahan untuk meningkatkan pencapaian akademik. Keadaan ini telah berjaya menggilap potensi diri murid dan membuatkan mereka gembira hadir ke sekolah.

Penglibatan dalam pelbagai aktiviti di sekolah sangat signifikan dalam perkembangan penyesuaian psikososial kerana para pelajar berpeluang meneroka potensi diri melalui keseronokan semasa menjalani aktiviti. Keadaan ini akan membina kekuatan emosi, sosial dan psikologi penghuni yang merupakan komponen utama di dalam psikososial. Dengan beranggapan bahawa melalui sokongan dan dorongan yang betul, maka setiap pelajar mampu menyerlah ke arah membangunkan bakat, kreativiti, kemahiran penyelesaian masalah dan nilai-nilai estetika. Ini akan meningkatkan penghargaan sendiri mereka dalam membentuk interaksi sosial dan perapatan dengan guru-guru dan rakan sebaya mereka di sekolah. Penerimaan positif dan layanan sama rata kepada penghuni akan meningkatkan kemahiran psikososial mereka. Kajian Yubero et al. (2019) telah menyarankan bahawa guru dan pihak sekolah merupakan tunjang utama untuk memberi pendedahan berkaitan kehidupan sosial. Drew & Banerjee (2019) turut menyatakan bahawa penghuni institusi akan mempelajari nilai-nilai baru setiap hari melalui aktiviti yang dilakukan bersama dengan guru dan rakan-rakan sebaya di sekolah.

Perbincangan seterusnya ialah berkaitan aspek pencapaian akademik penghuni RKK. Keseluruhannya, pencapaian akademik penghuni RKK dalam kajian ini tidak begitu memberangsangkan. Hasil kajian mendapati, guru-guru berpendapat penghuni RKK kurang berminat dengan pelajaran dan mereka datang ke sekolah kerana inginkan kebebasan dari kehidupan di RKK. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa

pencapaian akademik penghuni RKK dipengaruhi oleh faktor persekitaran sekolah, kehidupan di RKK, sejarah penempatan dan diri sendiri. Penghuni juga didapati telah melazimi kehidupan yang tidak mementingkan pendidikan yang telah mempengaruhi minda dan perspektif mereka.

Selain itu, keciciran dalam jangka masa panjang menyebabkan mereka tidak dapat mengikuti pendidikan dengan baik dan menjejaskan potensi akademik mereka. Seperti yang dinyatakan oleh Gradaïlle et al. (2018), bahawa pencapaian akademik kanak-kanak institusi perlindungan dan penjagaan ini dipengaruhi oleh faktor diri sendiri dan juga persekitaran. Hal ini turut disokong oleh Higgins et al. (2015) yang telah membuat ulasan kepada 28 buah kajian dan mendapati semua dapatan kajian melaporkan pencapaian penghuni institusi perlindungan dan penjagaan tergolong dalam kumpulan pencapaian akademik rendah. Kejayaan akademik kanak-kanak ini merupakan satu bebanan dan masalah yang tiada penyelesaiannya seperti yang dinyatakan oleh Glantz dan Gushwa (2013) dalam kajiannya.

Dapatan kajian juga menunjukkan terdapat segelintir kanak-kanak penghuni RKK sering ketinggalan dalam pelbagai aspek ketika di sekolah. Kanak-kanak penghuni RKK ini dilihat tidak mempunyai hala tuju dan kabur tentang masa depan mereka. Pihak sekolah dan guru telah menjalankan proses intervensi atau bimbingan dalam aspek akademik, hal ehwal murid dan kokurikulum tetapi masih belum mencapai hasil yang diharapkan. Sebagai contoh, dapatan kajian mendapati wujud peranan kaunselor dalam membimbing kanak-kanak ini tetapi agak terhad. Justeru, program bimbingan ini wajar diperluaskan dan disusun dengan lebih sistematik agar kekangan utama berkaitan isu psikologi dan penyesuaian psikososial diselesaikan terlebih dahulu. Ini

penting supaya penghuni dapat mencapai kestabilan psikososial dan dapat menguruskan cabaran yang dihadapi. Kirk et al. (2017) menjelaskan kepentingan peranan kaunselor untuk membantu dan membimbing penghuni institusi perlindungan dan penjagaan ke arah penyesuaian yang lebih baik ketika di sekolah. Ban dan Oh (2016) turut menyarankan agar kaunselor mewujudkan *rapport* yang kuat dengan kanak-kanak supaya intervensi yang disediakan berkesan.

Namun begitu, dapatan kajian telah menunjukkan bahawa terdapat penghuni RKK yang bersekolah mempunyai cita-cita untuk melanjutkan pelajaran ke peringkat seterusnya. Ini menunjukkan bahawa penghuni mempunyai matlamat dan jangkaan masa hadapan untuk dicapai dalam kehidupan mereka setelah tamat sekolah dan meninggalkan RKK kelak. Justeru, pihak guru dan sekolah memainkan peranan untuk menggilap potensi dan menggalakkan penghuni agar berusaha mencapai matlamat mereka dengan belajar bersungguh-sungguh. Hasil kajian mendapati, pihak guru dan kaunselor juga telah menjalankan tanggungjawab mereka dalam membimbing penghuni RKK tentang kepentingan pendidikan dan hala tuju masa depan. Lantaran itu, sokongan guru yang bertindak sebagai fasilitator dalam memberi bimbingan akan membuka minda penghuni institusi tentang keperluan mempunyai perancangan hala tuju masa depan pendidikan (Melkman et al., 2016). Selain tugas sebagai pendidik, guru juga turut bertanggungjawab menyediakan informasi, kaunseling dan galakan kepada murid untuk mencapai tahap pendidikan yang lebih tinggi (Drew & Banerjee, 2019; Irvin, Meece, Byun, Farmer, & Hutchins, 2011).

Untuk merealisasikan peranan guru secara optimum dalam membantu penghuni meningkatkan penyesuaian psikososial mereka, kerjasama pihak sekolah dan pihak

RKK merupakan elemen penting yang perlu diberi perhatian. Keperluan penghuni RKK dari segi persekolahan perlu diberi lebih perhatian terutamanya dalam aspek pencapaian akademik dan laluan kerjaya masa depan. Keprihatinan pihak RKK diperlukan untuk membantu guru-guru menguruskan penghuni bersekolah dalam aspek kurikulum, hal ehwal murid dan kokurikulum. Walau bagaimanapun, dapatan kajian menunjukkan sehingga kini masih lagi terdapat benteng dalam perkongsian maklumat antara institusi kebajikan dan sekolah yang perlu dipecahkan jika ingin meningkatkan pencapaian murid dalam segenap aspek. Sekolah akan dapat mengenal pasti dengan tepat keperluan sebenar murid-murid ini sekiranya kakitangan institusi juga memberikan maklumat yang diperlukan seperti yang dinyatakan oleh Clemens et al. (2017) dan Tyre (2012) dalam kajian mereka.

Berdasarkan temu bual bersama guru-guru, pihak sekolah amat berharap agar pihak RKK dapat membuat lawatan yang lebih kerap dan sentiasa bersedia untuk dihubungi oleh pihak guru sekiranya diperlukan. Selain itu, pihak RKK diharapkan dapat memudahkan pengurusan penghuni yang akan mengambil peperiksaan awam dan diberi keutamaan agar mereka dapat menyertai program peningkatan akademik dengan lebih teratur. Begitu juga dengan birokrasi untuk membenarkan penghuni melibatkan diri dalam sebarang aktiviti sekolah perlu dinilai semula untuk memberi peluang yang lebih luas kepada penghuni. Seperti yang dicadangkan oleh Drew dan Banerjee (2019), kerjasama dengan guru dan kebajikan penghuni ketika berada di luar institusi perlindungan dan penjagaan perlu ditingkatkan. Perkara sama turut dibincangkan oleh Sekol dan Farrington (2016), yang menyarankan agar hubungan dan komunikasi dua hala antara pihak sekolah dan institusi penjagaan patut

diperkasakan lagi kerana kanak-kanak ini merupakan golongan yang mudah terjejas dan terpengaruh (*vulnerable*).

Untuk penghuni sesebuah institusi perlindungan, pendidikan merupakan teras dalam kehidupan seseorang kanak-kanak sebagai persediaan untuk mereka menghadapi cabaran kehidupan akan datang (Chng et al., 2019). Whittaker et al. (2016) telah mencadangkan program yang menekankan kolaborasi antara pihak sekolah, institusi kebajikan kanak-kanak dan juga komuniti setempat. Pihak sekolah dan institusi kebajikan perlu duduk bersama dalam merancang program dengan berkongsi matlamat, visi, nilai dan pengalaman (Izzo et al., 2020; Tyre, 2012). Brady dan Gilligan (2018) juga telah mencadangkan agar fokus utama kolaborasi adalah untuk memperolehi maklum balas dan mesej dari komuniti setempat berkaitan keperluan dan perkembangan supaya kanak-kanak ini beradaptasi dalam persekitarannya.

Untuk menggalakkan pembelajaran secara aktif, guru harus mewujudkan bilik darjah yang kondusif dan selamat (Day et al., 2015). Sewajarnya guru menggunakan peluang ini untuk meningkatkan kesejahteraan dan mengurangkan masalah yang timbul semasa di dalam bilik darjah ataupun sewaktu mengikuti pembelajaran luar bilik darjah (Clemens et al., 2017). Selain itu, konsep pembelajaran berteraskan penyelesaian masalah dan tugas kerja kumpulan akan membantu kanak-kanak ini membentuk penyesuaian psikososial kerana ia merangsang sokongan selamat secara psikologi. Guru juga perlu kreatif menggabung jalinan teknologi maklumat untuk menggalakkan penyertaan murid. Ini merupakan mekanisme untuk menarik minat murid dan seterusnya meningkatkan prestasi mereka. Sekiranya guru menggunakan konsep dan kaedah ini, maka kanak-kanak penghuni institusi perlindungan dan

penjagaan akan merasakan bahawa mereka juga mempunyai peluang sebagaimana rakan-rakan yang lain.

Bilik darjah merupakan persekitaran dominan dalam menentukan pembentukan kelompok rakan sebaya di sekolah. Justeru, persekitaran bilik darjah yang menggalakkan pembentukan sikap toleransi dan meminimalkan hirarki status sosial wajar diberi tumpuan (Melkman et al., 2016). García et al. (2017) telah mencadangkan bahawa faktor paling utama adalah tingkah laku guru terhadap murid di dalam kelas. Guru seharusnya mengelak dari menunjukkan bias terhadap murid-murid di dalam kelas. Pujian dan penghargaan yang diberikan oleh guru terhadap pelajar akan menjadi petunjuk kepada murid-murid lain bahawa murid itu adalah kegemaran guru. Oleh itu, guru boleh membantu dalam menghapuskan bias, prejudis, label dan penolakan yang berlaku dalam pembentukan rakan sebaya (Mikami et al., 2010). Sikap positif guru terhadap murid akan mewujudkan suasana hubungan sosial yang baik dalam kalangan murid-murid di dalam kelas (Drew & Banerjee, 2019; García et al., 2017). Selain itu, penerimaan rakan sebaya amat penting kerana boleh menggalakkan tingkah laku prososial, emosi yang stabil, hubungan sosial yang sihat dan keseimbangan kesihatan mental (Drew & Banerjee, 2019; Kosher et al., 2018; Mouratidis & Sideridis, 2009). Malah, ianya akan membantu kanak-kanak ini menangani trauma pengalaman kehidupan mereka.

Kesimpulannya, pihak sekolah telah menunjukkan kesediaan dan komitmen untuk membantu kanak-kanak, tetapi sokongan dan kerjasama pihak RKK perlu dipertingkatkan untuk menjayakannya. Di dalam konteks kajian ini, kerjasama pihak sekolah dan RKK amat signifikan untuk memastikan proses perlindungan dan

penjagaan mencapai matlamat yang telah digariskan oleh pihak kerajaan. Berdasarkan temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus, didapati wujud kerjasama di antara pihak sekolah dan pihak RKK dalam pengurusan penghuni RKK tetapi masih tidak mencukupi. Menurut guru-guru, kerjasama perlu ditingkatkan untuk memudahkan pengurusan terutamanya untuk memastikan kebajikan dan keperluan penghuni dapat dipenuhi sewajarnya ketika berada di sekolah. Pengurusan murid yang baik akan menunjukkan sokongan dan keprihatinan pihak RKK selaku penjaga. Sokongan seperti ini penting untuk membantu penghuni RKK lebih bersemangat menghadapi cabaran pendidikan dan meningkatkan motivasi sendiri dan seterusnya mengubah persepsi mereka terhadap pentingnya pendidikan kepada kehidupan masa hadapan. Oleh itu, kerjasama yang baik antara pihak sekolah dan pihak institusi penjagaan kanak-kanak amat perlu untuk membuka lebih banyak peluang kepada kejayaan kanak-kanak dalam bidang akademik hingga ke peringkat tertinggi seperti yang dicadangkan oleh Brady et al. (2019) dan Pecora (2012).

5.5 Implikasi Kajian Kepada Bidang Pendidikan dan Kerja Sosial

Kajian ini memberikan implikasi yang baik kepada bidang pendidikan dan kerja sosial ke arah penyediaan perkhidmatan yang lebih berkualiti untuk meningkatkan keseimbangan penyesuaian psikososial dalam persekitaran sekolah. Peningkatan kualiti perkhidmatan yang lebih efisien boleh dilaksanakan dengan memperkasakan pengetahuan, kemahiran dan kerjasama pihak sekolah, guru dan RKK. Dalam konteks kajian ini, perbincangan implikasi kajian berkisar kepada aspek teori psikososial, sistem pendidikan, pihak JKM dan penghuni RKK.

Dapatan kajian ini menyumbang kepada pemahaman bahawa keseimbangan penyesuaian psikososial kanak-kanak ini dipengaruhi oleh beberapa faktor iaitu keluarga, persekitaran sekolah, RKK dan rakan sebaya. Hasil temu bual bersama peserta kajian penghuni RKK, guru dan penjaga RKK mendapati semua faktor tersebut merupakan persekitaran paling dekat dalam lingkaran kehidupan penghuni RKK. Erikson telah mencadangkan bahawa kerangka teori psikososial memberi implikasi kepada perkembangan kehidupan kanak-kanak yang seimbang di dalam masyarakat, di rumah dan juga di persekitaran institusi (Batra, 2013). Dalam konteks kajian ini, kerangka teoritikal yang dikemukakan oleh Erikson telah membantu kepada pemahaman dan penerokaan penyesuaian psikososial penghuni RKK. Seperti yang dinyatakan oleh Knight (2017), teori perkembangan psikososial mempunyai kaitan dengan perkembangan personaliti, pembentukan identiti, budaya dan perkembangan kitaran kehidupan. Tahap perkembangan psikososial seseorang sebenarnya sama, tetapi budaya dan aspek sosial di sekeliling turut memainkan peranan dalam mencorakkan keperibadian serta tingkah laku (Knight, 2017).

Implikasi teori psikososial dari perspektif bidang pendidikan pula mencadangkan agar guru merujuk kepada kepelbagaian keperluan kanak-kanak ini dalam menyampaikan pendidikan yang lebih bermakna. Melalui pemahaman fasa-fasa perkembangan manusia seperti yang dikemukakan oleh Erikson, guru akan dapat menentukan tindakan dan strategi yang sesuai dengan konflik yang dialami murid-murid. Batra (2013) menyatakan bahawa teori psikososial memberi implikasi kepada bagaimana guru memikirkan pendidikan yang mesra pelajar dengan cara meningkatkan hubungan guru murid yang baik. Teori psikososial juga turut menyarankan bahawa guru sebagai individu dewasa wajar membimbing kanak-kanak tentang bagaimana membentuk

perhubungan bermakna dengan orang di sekeliling mereka (Batra, 2013). Teori psikososial menerima sisi baik dan buruk seseorang individu seadanya dengan menawarkan kaedah untuk transformasi supaya kehidupan lebih adaptif, sihat dan boleh berdaya maju secara holistik.

Implikasi kajian seterusnya adalah terhadap pihak sekolah dalam usaha memperkasakan kolaborasi profesionalisme dengan pihak RKK agar perkhidmatan yang diberikan adalah berlandaskan keperluan penghuni. Dalam konteks kajian ini didapati wujud kerjasama dan perkongsian maklumat antara pihak sekolah dan RKK tetapi masih tidak mencukupi dan terhad. Jaringan kolaborasi ini wajar dimantapkan lagi bagi mewujudkan pendidikan yang menjurus kepada kepelbagaian murid dan perkembangan murid secara holistik. Harder et al. (2017) menyatakan bahawa kelemahan komunikasi adalah salah satu penyebab kepada terjejasnya kolaborasi profesional antara pihak sekolah dengan institusi perlindungan dan penjagaan. Sehubungan itu, Brady dan Gilligan (2018) telah mencadangkan agar pihak sekolah perlu sentiasa mengekalkan komunikasi dua hala berkaitan pencapaian murid kepada pihak institusi perlindungan dan penjagaan.

Dapatan kajian ini juga menunjukkan aktiviti seperti program kaunseling, sukan dan rekreasi biasanya dilaksanakan di luar waktu persekolahan agar tidak mengganggu proses pembelajaran dan pengajaran kanak-kanak ini. Justeru, perancangan awal dan takwim setiap aktiviti perlu dijelaskan secara terperinci untuk mendapatkan kerjasama pihak RKK. Ini penting supaya pihak RKK dapat bertindak dengan menyesuaikan jadual dan peruntukan peraturan selaras dengan keperluan pihak sekolah. Ban dan Oh (2016) dalam kajian mereka terhadap kanak-kanak mangsa penderaan dan pengabaian

mendapati bahawa melalui pelbagai program intervensi yang dilaksanakan oleh pihak guru akan membantu menangani isu psikologi, akademik, emosi dan tingkah laku.

Perbincangan seterusnya adalah berkaitan implikasi kajian ini kepada Pihak JKM dan pihak RKK dalam meningkatkan kolaborasi secara profesional dengan pihak sekolah. Pihak RKK terutamanya perlu sentiasa memberi sokongan secara berterusan melalui taklimat, perbincangan bersama dan aktiviti kerjasama dengan pihak sekolah. Ini bagi memastikan guru-guru mendapat maklumat dan meningkatkan pengetahuan melalui pembangunan profesionalisme berkaitan kaedah-kaedah menangani murid-murid penghuni RKK di sekolah. Perkongsian maklumat dan pengetahuan ini akan meningkatkan kualiti perkhidmatan yang disediakan oleh pihak RKK dan pihak sekolah kepada penghuni RKK. Dalam konteks kajian ini, didapati terdapat penjaga yang ditugaskan di sekolah-sekolah yang menempatkan penghuni RKK tetapi lawatan ke sekolah hanya berlaku satu atau dua kali sahaja dalam setahun. Menurut temu bual bersama guru, penjaga RKK harus lebih prihatin dan kerap datang ke sekolah untuk berbincang tentang perkembangan kanak-kanak ini. Justeru, adalah perlu supaya pihak RKK menilai semula peranan dalam menyediakan pendidikan berkualiti kepada penghuni RKK. Ia juga seperti yang disarankan oleh Mokhtar (2015), bahawa pihak pentadbiran RKK perlu mempunyai kaedah yang lebih sistematik dan berkesan dalam memberi bantuan kepada kanak-kanak yang memerlukan.

Penyesuaian kurikulum yang memenuhi keperluan kanak-kanak ini juga perlu diberi perhatian. Ini untuk memastikan kanak-kanak yang keciciran dalam akademik dapat belajar dalam bidang yang mereka minati (Nalasamy & Ah, 2013). Hal ini selaras dengan dapatan kajian oleh Esa, Aziz dan Mohamad (2014) yang mencadangkan mata

pelajaran seperti kemahiran dan vokasional merupakan salah satu alternatif kepada kanak-kanak institusi kebajikan mencapai potensi diri. Justeru, pihak sekolah perlu memberi lebih banyak ruang kepada kanak-kanak ini membina perkembangan diri melalui kurikulum yang menggabungkan motivasi dan faktor intrinsik (Esa et al., 2014). Selain itu, usaha-usaha berterusan dalam menggabungkan pencapaian akademik melalui eksplorasi kerjaya dan kemahiran hidup akan membantu persediaan kanak-kanak penghuni institusi ini menghadapi dunia luar kelak selepas keluar dari RKK.

5.6 Cadangan Kajian

Berdasarkan dapatan kajian, beberapa cadangan kajian dipertimbangkan untuk meningkatkan kesejahteraan penyesuaian psikososial penghuni ketika berada di sekolah. Pengkaji ingin mencadangkan supaya pihak sekolah dan pihak RKK agar memberi fokus kepada pengurusan kemahiran psikososial. Kemahiran penyesuaian psikososial yang baik merupakan kunci utama kepada hidup berdikari dan kesejahteraan diri secara keseluruhan. Ini kerana, individu yang memiliki keupayaan penyesuaian psikososial selalunya akan menunjukkan kemahiran menyelesaikan masalah yang baik dalam pelbagai situasi sosial.

Dapatan kajian menunjukkan penghuni RKK dalam kajian ini sering dilabel negatif oleh guru-guru dan rakan sebaya. Penghuni menyatakan pihak guru dan rakan sebaya sering menuduh mereka, memandang serong dan menganggap mereka kanak-kanak bermasalah. Perkara ini wajar diberi perhatian serius oleh pihak RKK dan pihak sekolah. Pihak RKK perlu mengadakan penyebaran maklumat kepada pihak sekolah terutamanya guru yang mengajar tentang profil penghuni RKK. Kefahaman tentang

isu ini boleh dipanjangkan oleh pihak guru kepada murid-murid lain di dalam kelas agar penghuni RKK diterima untuk berada di dalam kalangan mereka. Pihak RKK juga perlu memastikan kehadiran wakil atau kakitangan yang menguruskan kanak-kanak ke sekolah secara berkala dan sistematik. Pihak RKK disarankan untuk mewujudkan profil murid secara terperinci dan diserahkan kepada pihak kaunselor sekolah untuk memudahkan pihak sekolah mengambil tindakan selanjutnya.

Kesedaran tentang kewujudan murid penghuni RKK perlu disebar luas supaya mereka tidak lagi dilabel sebagai murid bermasalah. Penglibatan pihak RKK dengan pihak luar juga perlu ditingkatkan supaya masyarakat menyedari kewujudan penghuni RKK dan dapat mengenali mereka dengan lebih rapat. Kesedaran tentang kewujudan murid-murid ini perlu bukan hanya setakat guru yang mengajar sahaja tetapi merangkumi seluruh warga sekolah. Ini boleh dilakukan dengan menganjurkan pelbagai program dan aktiviti secara aktif dengan melibatkan komuniti luar. Pihak pelaksana iaitu pihak RKK boleh memberi cadangan penambahbaikan sistem kepada pihak atasan untuk memberi lebih ruang dan peluang kepada penghuni yang bersekolah supaya mereka tidak ketinggalan dalam sebarang aktiviti sekolah. Sistem yang diamalkan sekarang lebih kepada segregasi murid dan ini menimbulkan kesan negatif kepada murid yang merasakan seolah-olah mereka adalah tahanan atau pesalah yang dihukum. Justeru sistem perlindungan dan penjagaan yang bersifat inklusif dan integrasi sepatutnya menjadi amalan seiring dengan perkembangan dunia masa kini. Penyediaan ruang dan peluang yang lebih luas perlu difikirkan bersama untuk menghargai kebebasan kanak-kanak sebagai manusia tetapi masih lagi dalam keadaan yang terkawal.

Dapatan kajian mendapati penghuni RKK sering menimbulkan isu emosi, sosial, tingkah laku dan psikologi ketika berada di sekolah kerana mereka inginkan perhatian. Situasi ini memerlukan kemahiran guru dalam pengurusan bilik darjah dengan lebih efektif. Usaha memperkasakan perkembangan profesional guru akan meningkatkan kualiti instruksional yang berpusatkan murid di dalam bilik darjah. Guru perlu berkolaborasi dalam melaksanakan tanggung jawab pengajaran dan pembelajaran supaya dapat memenuhi keperluan pelajar dengan efektif. Untuk memahami kepelbagaian murid penghuni RKK dengan lebih baik, dicadangkan supaya pihak sekolah mengadakan ujian diagnostik atau pengesanan awal untuk melihat tahap kesediaan murid belajar kepada penghuni yang baru didaftarkan di sekolah. Ini untuk memastikan penghuni RKK ditempatkan dalam kelas yang sesuai dengan keupayaannya. Selain itu, pihak sekolah melalui guru dan kaunselor wajar mengutamakan penglibatan penghuni RKK dalam sebarang program pembangunan diri agar penghuni RKK berpeluang meningkatkan kemahiran pengurusan penyesuaian psikososial mereka.

Dapatan kajian juga mendapati isu kerjasama antara pihak RKK dengan pihak sekolah berkaitan peningkatan akademik penghuni RKK perlu diberi penekanan. Aspek pencapaian akademik penghuni perlu diberi perhatian serius oleh pihak RKK selaku penjaga kepada penghuni RKK. Oleh itu, pihak RKK perlu mengambil langkah proaktif bersama pihak guru dan penghuni RKK dalam menetapkan sasaran yang ingin dicapai melalui perbincangan bersama dan bertulis. Ini supaya semua pihak memahami keperluan dan matlamat pendidikan yang perlu dicapai atas persetujuan bersama. Strategi ini akan memberikan hala tuju pencapaian akademik yang jelas kepada penghuni RKK.

Hasil kajian mendapati penghuni RKK yang bersekolah ini tidak mempunyai perancangan masa hadapan selepas menamatkan persekolahan dan meninggalkan institusi RKK. Ini menunjukkan kelompangan ketara yang perlu diatasi oleh pihak RKK. Pihak RKK perlu menyediakan satu aktiviti atau program transisi kehidupan kepada penghuni selepas meninggalkan RKK kelak. Bagi penghuni yang menunjukkan kecemerlangan dalam akademik, pihak RKK boleh mengadakan kerjasama dengan pihak sekolah untuk membimbing laluan pendidikan penghuni ini ke peringkat seterusnya. Selain itu, pihak RKK boleh berhubung dengan agensi-agensi yang menawarkan bidang kemahiran kepada penghuni yang tidak menunjukkan kecenderungan dalam bidang akademik. Transisi kerjaya atau *On Job Training* (OJT) dapat memberikan keyakinan kepada penghuni tentang kehidupan masa hadapan yang akan mereka lalui selepas meninggalkan RKK kelak.

5.7 Limitasi dan Cadangan Kajian Masa Hadapan

Terdapat beberapa limitasi dalam kajian ini yang mungkin boleh dipertimbangkan oleh pengkaji masa hadapan. Pertama, kajian ini dijalankan dengan tujuan untuk meneroka aspek penyesuaian psikososial penghuni RKK dengan menggunakan reka bentuk kaedah kajian kualitatif. Oleh itu, kaedah kajian campuran (*mix method*) dan kajian perbandingan dicadangkan supaya maklumat dari dapatan kajian lebih mendalam, terperinci dan menyeluruh. Kajian perbandingan antara jantina atau etnik juga boleh menambahkan kefahaman tentang isu berkaitan penghuni institusi perlindungan dan penjagaan.

Limitasi seterusnya adalah kajian ini hanya tertumpu kepada kanak-kanak perempuan yang menghuni di salah sebuah institusi perlindungan dan penjagaan di bawah

kendalian Jabatan Kebajikan Masyarakat Malaysia. Dapatan mungkin berbeza sekiranya melibatkan kanak-kanak lelaki. Memandangkan kajian ini adalah kajian penerokaan, maka ianya hanya dijalankan di sebuah institusi sahaja. Oleh itu, untuk kajian masa hadapan adalah dicadangkan supaya mengambil kira konteks dan pengalaman kanak-kanak lelaki dan perempuan yang berada di bawah jagaan pusat perlindungan sama ada pihak kerajaan, NGO mahupun swasta. Cadangan ini membolehkan pemahaman yang lebih meluas selain dapat memahami perspektif yang berbeza. Selain itu, populasi kanak-kanak yang memasuki RKK adalah berbeza dari segi persekitaran kehidupan, umur, latar belakang, sejarah penempatan dan kualiti perkhidmatan yang diberikan juga adalah berbeza mengikut institusi. Justeru itu, dapatan kajian ini tidak boleh dibandingkan atau digeneralisasikan secara meluas kepada kelompok kanak-kanak lain yang menghuni institusi perlindungan dan penjagaan kerana ia hanya terbatas kepada kanak-kanak di sebuah institusi sahaja. Walaupun demikian, kajian ini amat signifikan kerana ia sebagai langkah permulaan dalam memahami dan memberi ruang yang lebih luas dalam memahami penyesuaian psikososial penghuni institusi di sekolah.

Kajian ini juga tidak mengambil kira kelompok ibu bapa sebagai peserta kajian. Berdasarkan dapatan kajian, faktor ibu bapa turut disentuh dalam temu bual dan perbincangan kumpulan berfokus yang melibatkan guru, penghuni RKK dan kakitangan RKK. Oleh itu, faktor ibu bapa dan pengalaman hidup bersama keluarga merupakan perkara penting yang memberi impak secara langsung kepada penyesuaian psikososial kanak-kanak ini. Justeru itu, adalah dicadangkan untuk kajian masa hadapan agar mempertimbangkan ibu bapa sebagai peserta kajian. Ini penting agar

kajian masa hadapan dapat meneroka dan memahami isu yang dibincangkan dari perspektif ibu bapa dan keluarga.

Kesimpulannya walaupun terdapat limitasi seperti yang dibincangkan, kajian ini menghasilkan dapatan yang signifikan dalam menghurai dan membahas fenomena penyesuaian psikososial dalam kalangan kanak-kanak di institusi perlindungan. Ini secara tidak langsung memperkaya korpus ilmu dalam memahami isu sejagat ini.

5.8 Penutup

Penghuni RKK merupakan sekumpulan kanak yang mudah terjejas secara emosi dan psikologi akibat tekanan dari pengalaman hidup yang tidak memberangsangkan. Transisi kehidupan akibat dipisahkan dari keluarga membuatkan mereka keliru tentang pembawaan diri mereka. Keperibadian diri terbentuk sekiranya seseorang remaja mencapai penghargaan diri iaitu hormat pada diri sendiri dan mampu menguasai diri sendiri. Berdasarkan dapatan kajian, sekiranya penghuni RKK perlu meningkatkan kemampuan mereka melakukan penyesuaian psikososial supaya mereka dapat menguruskan cabaran kehidupan sama ada di dalam RKK atau pun setelah mereka menamatkan perintah menghuni RKK nanti. Penghuni RKK perlu memenuhi dorongan peribadi melalui rangsangan-rangsangan yang diterima dari sumber di persekitarannya seperti guru, rakan sebaya, penjaga dan komuniti setempat. Sekiranya mereka mampu memenuhi semua tuntutan ini maka penyesuaian psikososial akan terbentuk dan krisis identiti pada tahap ini dapat diselesaikan.

Pihak RKK dan pihak sekolah perlu meneliti semula program dan aktiviti sedia ada agar dapat membantu perkembangan psikososial yang lebih positif. Program dan aktiviti juga seharusnya menepati keperluan kesejahteraan kanak-kanak ini secara holistik. Hubungan yang baik antara penghuni dengan rakan sebaya, guru dan penjaga merupakan indikator kepada interaksi sosial dan perapatan. Justeru, sokongan pelbagai pihak yang berada di dalam lingkaran sosial penghuni RKK amat perlu untuk memastikan penghuni dapat berfungsi di dalam masyarakat. Persekitaran sekolah sebagai komuniti sosial adalah untuk memenuhi keperluan kanak-kanak sebagai anggota masyarakat dengan memperolehi ilmu pengetahuan dan kemahiran bagi kemajuan diri seterusnya berupaya menyumbang semula kepada masyarakat.

Secara keseluruhannya, kajian ini telah berjaya menjawab persoalan dan mencapai objektif yang telah digariskan. Namun begitu, batasan kajian khususnya berkaitan kaedah kajian dan persampelan menyebabkan ianya tidak boleh digeneralisasikan. Walau bagaimanapun, kajian ini telah memberi sumbangan dalam konteks ilmu psikologi perkembangan manusia khususnya berkaitan pemahaman tentang penyesuaian psikososial penghuni institusi perlindungan dan penjagaan dan dalam konteks ini RKK. Cabaran terbesar dalam mengurus penghuni institusi perlindungan dan penjagaan boleh ditangani melalui permuafakatan dan kerjasama pihak-pihak berkepentingan dalam bidang kebajikan, kesihatan dan pendidikan. Justeru, pemahaman mengenai isu-isu psikososial dan pengalaman kehidupan merupakan satu perspektif baru dalam penyediaan perkhidmatan kepada kanak-kanak penghuni institusi agar mereka memiliki keperibadian unggul dan bersedia menerima sebarang perubahan yang berlaku apabila meninggalkan alam persekolahan dan kehidupan institusi kelak.

RUJUKAN

- Abd. Manaf, A. R., & Mokhtar, N. (2013). Social support for child abuse cases in institutional care. *Journal of Social and Development Sciences*, 4(11), 508–513.
- Abd Manaf, A. R., & Mokhtar, N. (2016). Isu-isu sokongan sosial dalam kalangan kanak-kanak mangsa penderaan seksual di institusi pemeliharaan dan perlindungan. *Journal of Techno Social*, 8(2), 44–55.
- Abd. Rahman, F. N., Mohd Daud, T. I., Nik Jaafar, N. R., Shah, S. A., Tan, S. M. K., & Wan Ismail, W. S. (2013). Behavioral and emotional problems in a Kuala Lumpur children's home. *Pediatrics International*, 55(4), 422–427. Retrieved from <http://doi.wiley.com/10.1111/ped.12115>
- Abdullah, F., Ismail, K. H., & Omar, M. (2016). Model intervensi perkongsian pintar sekolah-keluarga dalam pendidikan kanak-kanak. *The Malaysian Journal of Social Administration*, 9(1), 65–86.
- Abela, A., Abdilla, N., Abela, C., Camilleri, J., Mercieca, D., & Mercieca, G. (2012). *Children in out-of-home care in Malta*. St. Lucia, Malta. Retrieved from www.tfal.org.mt
- Adam, E. K., & Lansdale, P. L. C. (2002). Home sweet home (s): Parental separations, residential moves, and adjustment problems in low-income adolescent girls. *Developmental Psychology*, 38(5), 792–805. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.38.5.792>
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2012). Mental health in schools: Moving in new directions. *Contemporary School Psychology*, 16(1), 9–18.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2013). Enabling component as related to mental health. D. Wyley & A. Cory (Eds.), *Encyclopedia of School Health*.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2014). Embedding school health into school improvement policy. *International Journal School Health*, 1(3), 1–8.
- Agustriyana, N. A., & Suwanto, I. (2017). Fully human being pada remaja sebagai pencapaian perkembangan identitas. *Jurnal Bimbingan Konseling Indonesia*, 2(1), 9–11.
- Aidan, Y. S. (2017). Future expectations as a source of resilience among young people leaving care. *British Journal of Social Work*, 47(4), 1111–1127. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw077>
- Aidan, Y. S., & Paldi, Y. (2018). Youth perspectives on parents' involvement in residential care in Israel. *Journal of Social Work*, 0(0), 64–82. <https://doi.org/10.1177/1468017318793619>
- Akta Kanak-Kanak 2001 (Pindaan) 2016. (2016). *Akta A1511*.
- Alavi, K., Amin, A. S., Subhi, N., Mohamad, M. S., & Sarnon, N. (2012). Kerja sosial di sekolah: Memahami dan menangani penderaan kanak-kanak. *Jurnal E-Bangi*, 7(1), 17–37.

- Alavi, K., Nen, S., Ibrahim, F., Md. Akhir, N., Mohamad, M. S., & Mohd Nordin, N. (2012). Hamil luar nikah dalam kalangan remaja. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 7(1), 131–140.
- Alink, L. R. A., Cicchetti, D., Kim, J., & Rogosch, F. A. (2012). Longitudinal associations among child maltreatment, social functioning, and cortisol regulation. *Developmental Psychology*, 48(1), 224–236. <https://doi.org/10.1037/a0024892>. Longitudinal
- Allen, B., & Vacca, J. S. (2010). Frequent moving has a negative affect on the school achievement of foster children makes the case for reform. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 829–832. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.02.001>
- Almas, A. N., Degnan, K. A., Walker, O. L., Radulescu, A., Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2015). The effects of early institutionalization and foster care intervention on children's social behaviour at age 8. *Social Development*, 24(2), 225–239. <https://doi.org/10.1080/19386389.2015.1099967>
- Andrade, B. F., Browne, D. T., & Tannock, R. (2014). Prosocial skills may be necessary for better peer functioning in children with symptoms of disruptive behavior disorders. *PeerJ*, e487. Retrieved from <https://doi.org/10.7717/peerj.487>
- Appleton, J. V., & Stanley, N. (2010). Looked after children and the care system. *Child Abuse Review*, 19(6), 383–386. <https://doi.org/10.1002/car.1162>
- Attorney General's Chambers of Malaysia. (2017). *Peraturan-peraturan kanak-kanak (tempat perlindungan) 2017*. Kuala Lumpur.
- Azungah, T. (2018). Qualitative research: Deductive and inductive approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal*, 18(4), 383–400. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00035>
- Badr, H. E. S. (2017). Suicidal behaviors among adolescents – The role of school and home environment. *Crisis*, 38(3), 168–176. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000426>
- Bakar, A. A. (2005). *Psikologi personaliti individu*. Shah Alam, Selangor: Karisma Publications Sdn. Bhd.
- Ban, J., & Oh, I. (2016). Mediating effects of teacher and peer relationships between parental abuse/neglect and emotional/behavioral problems. *Child Abuse and Neglect*, 61(November), 35–42. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.09.010>
- Batra, S. (2013). The psychosocial development of children: Implications for education and society — Erik Erikson in context. *Contemporary Education Dialogue*, 10(2), 249–278. <https://doi.org/10.1177/0973184913485014>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Betts, L. R., & Stiller, J. (2014). Reciprocal peer dislike and psychosocial adjustment in childhood. *Social Development*, 23(3), 556–572. <https://doi.org/10.1111/sode.12063>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Pearson.

- Brack, A. B., Huefner, J. C., & Handwerk, M. L. (2012). The impact of abuse and gender on psychopathology, behavioral disturbance, and psychotropic medication count for youth in residential treatment. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 82(4), 562–572. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01177.x>
- Brady, E., & Gilligan, R. (2018). Supporting the educational progress of children and young people in foster care: Challenges and opportunities. *Foster*, 1(5), 29–41.
- Brady, E., Gilligan, R., & Fhlannchadha, S. N. (2019). Care-experienced young people accessing higher education in Ireland. *Irish Journal of Applied Social Studies*, 19(1), 51–63.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broderick, P. C., & Blewitt, P. (2015). *The life span: Human development for helping professionals* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Browne, K. D., Hamilton-Giachritsis, C. E., Johnson, R., Chou, S., Ostergren, M., Leth, I., ... Zeytinoglu, S. (2005). A European survey of the number and characteristics of children less than three years old in residential care at risk of harm. *Adoption and Fostering*, 29(4), 23–33. <https://doi.org/10.1177/030857590502900405>
- Brownell, M. D., Roos, N. P., Macwilliam, L., Leclair, L., Ekuma, O., & Fransoo, R. (2010). Academic and social outcomes for high-risk youths in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 804–836. Retrieved from <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE33-4/CJE33-4-BrownellEtAl.pdf>
- Bruskas, D., & Tessin, D. H. (2013). Adverse childhood experiences and psychosocial well-being of women who were in foster care as children. *Nursing Research and Practice*, 17(3), 131–141. <https://doi.org/10.7812/TPP/12-121>
- Bücklein, K. (2007). Psychosocial support for children and youth. Retrieved from <https://www.giz.de/fachexpertise/downloads/gz2007-en-psychosocial-support-children.pdf>
- Burley, M., & Halpern, M. (2001). *Educational attainment of foster youth: Achievement and graduation outcomes for children in state care*. Olympia. Retrieved from https://scholar.google.com/scholar?q=Burley+%26+Halpern%2C+2001&btnG=&hl=en&as_sdt=0%2C5
- Busman, R. A. (2010). *Examining the psychosocial adjustment and school performance of Ugandan children with HIV/AIDS*. (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University.
- Busu, O. ., & Teodorescu, B. (2016). Educational management from psychosocial perspective. *Annals of University of Craiova-Economic Sciences Series*, 1(44), 294–297. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2896901>
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. Van. (2009). Adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119–141.
- Calheiros, M. M., Garrido, M. V., Lopes, D., & Patrício, J. N. (2015). Social images

- of residential care: How children, youth and residential care institutions are portrayed? *Children and Youth Services Review*, 55, 159–169. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2015.06.004>
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811–831. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss5/2%0AThis>
- Chambers, C., & Palmer, E. (2011). Educational stability for children in foster care. *Touro Law Review*, 26(4), 1103–1130.
- Chan, C. C. (2013). *A comparative study on Rumah Kanak-Kanak (Children Residential Home) and Rumah Tunas Harapan (Foster Home) in Malaysia: A child centric perspective*. (Unpublished doctoral dissertation). National University of Singapore.
- Chear, S. L. S., Amiruddin, S., & Mansor, A. A. (2021). Analisis program sokongan akademik di rumah kebajikan kanak-kanak persendirian. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(Special Issue), 97–113.
- Chen, X., Wang, L., & Wang, Z. (2009). Shyness-sensitivity and social, school, and psychological adjustment in rural migrant and urban children in China. *Child Development*, 80(5), 1499–1513.
- Chiam, H. K. (2008). Child care in Malaysia: Then and now. *Child Care and Education Policy*, 2(2), 31–41. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-2-2-31>
- Chng, G. S., Yip, W. F., Pek, L., Ting, M. H., & Chu, C. M. (2019). Examining the relationship between the needs of children and young persons living in residential care and critical incidents using the Singapore CANS assessment tool. *Developmental Child Welfare*, 1(13), 217–232. <https://doi.org/10.1177/2516103219867958>
- Clemens, E. V., Helm, H. M., Myers, K., Thomas, C., & Tis, M. (2017). The voices of youth formerly in foster care: Perspectives on educational attainment gaps. *Children and Youth Services Review*, 79(June), 65–77. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.06.003>
- Collin-Vézina, D., Coleman, K., Milne, L., Sell, J., & Daigneault, I. (2011). Trauma experiences, maltreatment-related impairments, and resilience among child welfare youth in residential care. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(5), 577–589. <https://doi.org/10.1177/0886260513518435>
- Conger, D., & Rebeck, A. (2003). *How children's foster care experiences affect their education*. Vera Institute of Justice (Vol. 72). New York. Retrieved from www.vera.org
- Connolly, M., & Morris, K. (2012). *Understanding child & family welfare*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cook, E. C., Chaplin, T. M., Sinha, R., Tebes, J. K., & Mayes, L. C. (2012). The stress response and adolescents' adjustment: The impact of child maltreatment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 1067–1077. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9746>
- Courtney, M. E. (2010). The costs of child protection in the context of welfare reform. *The Future of Children*, 8(1), 88–103.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative & mixed method approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Allen & Unwin. Sydney, Australia: National Library of Australia. <https://doi.org/10.2298/theo1301005c>
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193–223.
- Day, A. G., Somers, C. L., Baroni, B. A., West, S. D., Sanders, L., & Peterson, C. D. (2015). Evaluation of a trauma-informed school intervention with girls in a residential facility school: Student perceptions of school environment. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 24(10), 1086–1105.
- Diananda, A. (2018). Psikologi remaja dan permasalahannya. *Journal Istighna*, 1(1), 116–133. <https://doi.org/10.33853/istighna.v1i1.20>
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annu Review Psychology*, 62, 189–214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>.Peer
- Dorsey, S., Burns, B. J., Southerland, D. G., Cox, J. R., Wagner, H. R., & Farmer, E. M. Z. (2012). Prior trauma exposure for youth in treatment foster care. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 816–824. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9542-4>
- Dozier, M. (2014). Romania's abandoned children: Deprivation, brain development, and the struggle for recovery. *American Journal of Psychiatry*, 171(6), 693–694. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.14030320>
- Drew, H., & Banerjee, R. (2019). Supporting the education and well-being of children who are looked-after: What is the role of the virtual school? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 101–121. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0374-0>
- El-Sakka, E. A. R., Mahassen, A. A. E. W., Amin, D. A. E., Kassem, F. K., & Helal, H. (2018). Quality of life among children deprived from family care in residential institutions in El-Beheira Governorate-Egypt. *Journal of Nursing and Health Science*, 7(5), 16–31. <https://doi.org/10.9790/1959-0705081631>
- Emerson, J., & Lovitt, T. (2003). The educational plight of foster children in schools and what can be done about it. *Remedial and Special Education*, 24(4), 199–203. <https://doi.org/10.1177/07419325030240040301>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erol, N., Simsek, Z., & Münir, K. (2010). Mental health of adolescents reared in institutional care in Turkey: Challenges and hope in the twenty-first century. *European Child Adolescent Psychiatry*, 19(2), 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.immuni.2010.12.017>.Two-stage

- Esa, A., Aziz, Z. A. A., & Mohamad, N. H. (2014). Pengintegrasian latihan masakan dan pendidikan Islam di pusat pemulihan akhlak remaja. *Jurnal Kajian Pendidikan*, 3(1), 9–10.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors , pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 29–39.
- Evans, L. D. (2004). Academic achievement of students in foster care: Impeded or improved? *Psychology in the Schools*, 41(5), 527–535. <https://doi.org/10.1002/pits.10179>
- Fantuzzo, J., & Perlman, S. (2007). The unique impact of out-of-home placement and the mediating effects of child maltreatment and homelessness on early school success. *Children and Youth Services Review*, 29(7), 941–960. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.11.003>
- Ferguson, H. B., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143–1149. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.034>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fothergill, K. E., Ensminger, M. E., Green, K. M., & Crum, R. M. (2008). The impact of early school behaviour and educational achievement on adult drug use disorders: A prospective study. *Drug Alcohol Depend*, 92(1–3), 191–199.
- Fox, N. A., Almas, A. N., Degnan, K. A., Nelson, C. A., & Zeanah, C. H. (2011). The effects of severe psychosocial deprivation and foster care intervention on cognitive development at 8 years of age: Findings from the Bucharest early intervention project. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 52(9), 919–928. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02355.x>.The
- Franz, C. E., & White, K. M. (1985). Individuation and attachment in personality development: Extending Erikson's theory. *Journal of Personality*, 53(2), 224–256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00365.x>
- Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology combining core approach*. London: McGraw Hill.
- Fuligni, A. J., Barber, B. L., Clements, P., & Eccles, J. S. (2001). Early adolescent peer orientation and adjustment during high school. *Developmental Psychology*, 37(1), 28–36. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.37.1.28>
- Ganaprakasam, C. (2018). Kajian Kes: Tingkahlaku Deviant, (May). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35199.30880>
- Garcia-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., & Montserrat, C. (2021). The school experience of children in residential care: A multiple case study. *Child & Family Social Work*, 26(1), 1–10. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cfs.12784>
- Garcia, A. R., Metraux, S., Chen, C. C., Park, J. M., Culhane, D. P., & Furstenberg, F. F. (2018). Patterns of multisystem service use and school dropout among seventh-, eighth-, and ninth-grade students. *Journal of Early Adolescence*, 38(8),

1041–1073. <https://doi.org/10.1177/0272431617714329>

- García, C. G., Visa, S. L., Santos, I., Valle, J. F. Del, & Bravo, A. (2017). School functioning of a particularly vulnerable group: Children and young people in residential child care. *Frontiers in Psychology*, 8(JUL), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01116>
- Garrido, E. F., Culhane, S. E., Petrenko, C. L. M., & Taussig, H. N. (2012). Psychosocial consequences of caregiver transitions for maltreated youth entering foster care: The moderating impact of community violence exposure. *Journal of Orthopsychiatry*, 81(3), 382–389.
- Garrido, M. V., Patrício, J. N., Calheiros, M. ., & Lopes, D. (2016). Comparing the social images of youth in and out of residential care. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 26(5), 439–455. <https://doi.org/10.1002/casp.2273>
- Ghozali, M., & Kamri, N. A. (2015). Keperibadian Islam dan profesionalisme dalam pekerjaan: Satu analisis teoritis. *Jurnal Syariah*, 23(2), 255–286. Retrieved from https://umexpert.um.edu.my/file/publication/00005424_108111.pdf
- Given, L. M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research method* (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.1109/IPDPS.2011.210>
- Glantz, T., & Gushwa, M. (2013). Reflections on foster youth and education: Finding common ground. *Reflections*, 19(4), 15–23.
- Goldenring, J. M., & Rosen, D. S. (2004). Getting into adolescent heads: An essential update getting into adolescent heads. *Contemporary Pediatrics*, 21, 64–90. Retrieved from <http://www2.aap.org/pubserv/PSVpreview/pages/Files/HEADSS.pdf>
- Gorman, A. H., Schwartz, D., Nakamoto, J., & Mayeux, L. (2011). Unpopularity and disliking among peers: Partially distinct dimensions of adolescents' social experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(4), 208–217. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.05.001>
- Gradaïlle, R., Montserrat, C., & Ballester, L. (2018). Transition to adulthood from foster care in Spain: A biographical approach. *Children and Youth Services Review*, 89(April), 54–61. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.020>
- Groinig, M., & Sting, S. (2019). Educational pathways in and out of child and youth care. The importance of orientation frameworks that guide care leavers' actions along their educational pathway. *Children and Youth Services Review*, 101(March), 42–49. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.037>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough ? An experiment with data saturation and variability. *Family Health International*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Gustavsson, N., & Maceachron, A. E. (2012). Educational policy and foster youths: Risks of change. *Children and Schools*, 34(2), 83–92.
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 133–150. <https://doi.org/10.1080/00313831003637915>

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hancock, D. R., & Algozzine, R. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press, Columbia University. Retrieved from <http://oa.lib.ksu.edu.tw/OA/handle/987654321/31372>
- Hande, M. J., Keefe, J., & Taylor, D. (2021). Long-term residential care policy guidance for staff to support resident quality of life. *Gerontologist*, 61(4), 540–551. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa176>
- Harder, A. T., Huyghen, A. M. N., Dickscheit, J. K., Kalverboer, M. E., Köngeter, S., Zeller, M., & Knorth, E. J. (2014). Education secured? The school performance of adolescents in secure residential youth care. *Child and Youth Care Forum*, 43(2), 251–268. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9232-z>
- Harder, A. T., Knorth, E. J., & Kalverboer, M. E. (2012). A secure base? The adolescent-staff relationship in secure residential youth care. *Child and Family Social Work*, 18(3), 305–317. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00846.x>
- Harder, A. T., Knorth, E. J., & Kalverboer, M. E. (2013). A secure base? The adolescent-staff relationship in secure residential youth care. *Child and Family Social Work*, 18(3), 305–317. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00846.x>
- Harder, A. T., Knorth, E. J., & Kalverboer, M. E. (2017). The inside out? Views of young people, parents, and professionals regarding successful secure residential care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34(5), 431–441. <https://doi.org/10.1007/s10560-016-0473-1>
- Helgeland, I. M. (2010). What works? A 15-year follow-up study of 85 young people with serious behavioral problems. *Children and Youth Services Review*, 32, 423–429. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.10.015>
- Henrichon, S. J. (2016). *Foster care students and academic success: A case study*. (Unpublished doctoral dissertation). North Central University, Arizona.
- Higgins, A. O., Sebba, J., & Luke, N. (2015). *What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review*. Oxford.
- Hooser, T. C. V. (2011). Using psychosocial development in the classroom. Retrieved from http://www.ehow.com/how_7566430_apply-psychosocial-development-classroom.html
- Houchins, D. E., Puckett-Patterson, D., Crosby, S., Shippen, M. E., & Jolivet, K. (2009). Barriers and facilitators to providing incarcerated youth with a quality education. *Preventing School Failure*, 53(3), 159–166. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.3.159-166>
- Huefner, J. C., Pick, R. M., Smith, G. L., Stevens, A. L., & Mason, W. A. (2015). Parental involvement in residential care: Distance, frequency of contact, and youth outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 24(5), 1481–1489.

<https://doi.org/10.1007/s10826-014-9953-0>

- Huriati, N. H. (2016). Krisis identitas diri pada remaja. *Sulesana*, 10(1), 49–62.
- Hussey, D., & Guo, S. (2002). Profile characteristics and behavioral change trajectories of young residential children. *Journal of Child and Family Studies*, 11(4), 401–410.
- Hwami, M. (2018). Educating children and youth in care in Alberta: A scoping review. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 13(1), 3–22. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201712107005>
- Irvin, M. J., Meece, J. L., Byun, S. Y., Farmer, T. W., & Hutchins, B. C. (2011). Relationship of school context to rural youth's educational achievement and aspirations. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), 1225–1242. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9628-8>
- Izzo, C. V., Smith, E. G., Sellers, D. E., Holden, M. J., & Nunno, M. A. (2020). Children and youth services review improving relationship quality in group care settings: The impact of implementing the CARE model. *Children and Youth Services Review*, 109(July), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104623>
- Jabatan Kebajikan Masyarakat. (2018a). *Laporan Statistik 2018*. Putrajaya. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Jabatan Kebajikan Masyarakat. (2018b). Rumah Kanak-Kanak. Retrieved September 8, 2018, from <http://www.jkm.gov.my/jkm/index.php?r=portal/left&id=aFlzU3BR>
- Jabatan Kebajikan Masyarakat. (2020). *Statistik Tahun 2020*. Putrajaya. Retrieved from [https://www.jkm.gov.my/jkm/uploads/files/Bahagian Pengurusan/Laporan Statistik JKM 2020_.pdf](https://www.jkm.gov.my/jkm/uploads/files/Bahagian_Pengurusan/Laporan_Statistik_JKM_2020_.pdf)
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107–1114.
- Jalil, S. J. A., Yusoff, Y. M., & Ismail, R. (2017). Pembinaan Konsep Kendiri dari Perspektif Barat dan Islam. *Jurnal Usuluddin*, 45(1), 1–26. <https://doi.org/10.22452/usuluddin>
- James, S. S., Zhang, J. J., & Landsverk, J. (2012). Residential care for youth in the child welfare system: Stop-gap option or not? *Residential Treatment for Children and Youth*, 29(1), 48–65. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2012.643678>
- Jansen, A., & Andenaes, A. (2011). “Heading for Japan”: Prospective narratives and development among young people living in residential care. *Qualitative Social Work*, 12(2), 119–134. <https://doi.org/10.1177/1473325011423588>
- Javadi, M., & Zarea, K. (2016). Understanding thematic analysis and its pitfall. *Journal of Client Care*, 1(1), 34–40. <https://doi.org/10.15412/j.jcc.02010107>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jozefiak, T., Kayed, N. S., Rimehaug, T., Wormdal, A. K., Brubakk, A. M., &

- Wichstrøm, L. (2016). Prevalence and comorbidity of mental disorders among adolescents living in residential youth care. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 25(1), 33–47. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0700-x>
- Kaliaperumal, W. (2005). *Konvensyen mengenai hak kanak-kanak*. Kuala Lumpur. Retrieved from <http://www.suhakam.org.my>
- Karkouti, M. I. (2012). Examining psychosocial identity development theories: A guideline for professional practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 135(2), 257–264.
- Kassabri, M. K., & Schwartz, S. A. (2013). Adolescents' reports of physical violence by peers in residential care settings: An ecological examination. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(4), 659–682. <https://doi.org/10.1177/0886260513505208>
- Kementerian Pembangunan Wanita Keluarga dan Masyarakat. (2014). *Quick facts Ministry of Women, Family and Community Development*. Ministry of Women, Family and Community Development. Putrajaya. Retrieved from <http://www.kpwkm.gov.my/documents/>
- Khurshid, F., & Aurangzeb, W. (2012). Teaching styles & adolescents' psychosocial development. *Journal of Human Social Science*, 12(10), 19–28.
- Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29–43. <https://doi.org/10.1177/1359104507071052>
- Kirk, A. R., Groark, C. J., & Mccall, R. B. (2017). Institutional care environments for infants and young children in Latin America and the Caribbean. In *Child Maltreatment in Residential Care* (pp. 401–418). Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-57990-0>
- Klima, T., & Repetti, R. L. (2008). Children's peer relations and their psychological adjustment: Differences between close friendships and the larger peer group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(2), 151–178. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0016>
- Knight, Z. G. (2017). A proposed model of psychodynamic psychotherapy linked to Erik Erikson's eight stages of psychosocial development. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 24(5), 1047–1058. <https://doi.org/10.1002/cpp.2066>
- Kosher, H., Montserrat, C., Schwartz, S. A., Casas, F., & Zeiraa, A. (2018). Out-of-home care for children at-risk in Israel and in Spain: Current lessons and future challenges. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 12–21. <https://doi.org/10.5093/pi2018a4>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Krefting, L. (2017). Trustworthiness, 45(3), 214–222.
- Kroger, J. (2006). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lee, R. M., Seol, K. O., Sung, M., & Miller, M. J. (2011). The behavioral development of Korean

- children in institutional care and international adoptive families. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 1(S), 3–18. <https://doi.org/10.1037/2157-3883.1.S.3>
- Li, L. I. (2017). Qualitative research in rapid internationalisation — A critical review the design and data collection issues of an empirical study. In *4th International Conference on Education Reform and Modern Management (ERMM)* (pp. 178–182).
- Liamputtong, P. (2009). *Kaedah penyelidikan kualitatif (Haliza Mohd Riji, Shamsuddin Ahmad, Trans.)* (3rd ed.). Melbourne: Oxford University Press.
- Lichman, M. (2014). *Qualitatives research for the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Litrownik, A. J., Newton, R., Mitchell, B. E., & Richardson, K. K. (2003). Long-term follow-up of young children placed in foster care: Subsequent placements and exposure to family violence. *Journal of Family Violence*, 18(1), 19–28. <https://doi.org/10.1023/A:1021449330344>
- Londono, Y., & McMillan, D. E. (2015). Psychosocial adaptation: An evolutionary concept analysis exploring a common multidisciplinary language. *Journal of Advanced Nursing*, 71(11), 2504–2519.
- Longhofer, J., Floersch, J., & Okpych, N. (2011). Foster youth and psychotropic treatment: Where next? *Children and Youth Services Review*, 33(2), 395–404. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2010.10.006>
- Lou, Y., Taylor, E. P., & Folco, S. Di. (2018). Resilience and resilience factors in children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 89, 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2018.04.010>
- Lyons, J. S., Woltman, H., Martinovich, Z., & Hancock, B. (2009). An outcomes perspective of the role of residential treatment in the system of care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 26(2), 71–91. <https://doi.org/10.1080/08865710902872960>
- Mack, N., Woodsong, C., McQueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. North Carolina: Family Health International. <https://doi.org/10.1108/eb020723>
- Mannay, D., Staples, E., Hallett, S., Roberts, L., Rees, A., Evans, R., & Andrews, D. (2019). Enabling talk and reframing messages: Working creatively with care experienced children and young people to recount and re-represent their everyday experiences. *Child Care in Practice*, 25(1), 51–63. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1521375>
- Manso, J. M. M., García-Baamonde, M. E., Alonso, M. B., & Barona, E. G. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services*

- Review*, 33(10), 1981–1988. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.024>
- Mansor, M., & Abu Samah, A. (2011). A descriptive analysis on the personality of child physical abuse victims. *International Journal of Business and Social Science*, 2(14), 229–241.
- Martín, E., & Bustillo, M. D. C. M. D. (2015). School adjustment of children in residential care: A multi-source analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 462–470. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001840>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitatives research design: An interactive approach* (3rd ed.). California, USA: Thousand Oaks.
- McLeod, S. (2008). Erik Erikson psychosocial stages. <https://doi.org/http://docshare04.docshare.tips/files.pdf>
- Melkman, E., Refaeli, T., & Benbenishty, R. (2016). An empirical test of a model of academic expectations among youth in residential care. *Children and Youth Services Review*, 67(May), 133–141. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.05.023>
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, 4(2), 123–130. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitatives Data Analysis: A Method Sourcebook* (3rd Ed.). London: Sage.
- Mohr, W. K., Martin, A., Olson, J. N., Pumariega, A. J., & Branca, N. (2009). Beyond point and level systems: Moving toward child-centered programming. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 8–18. <https://doi.org/10.1037/a0015375>
- Mokhtar, N. (2015). *Sokongan psikososial bagi kanak-kanak yang didera secara seksual di Rumah Kanak-Kanak, Jabatan Kebajikan Masyarakat*. (Unpublished doctoral dissertation). Universiti Utara Malaysia.
- Moore, K., Moretti, M. M., & Holland, R. (1997). A new perspective on youth care programs: Using attachment theory to guide interventions for troubled youth. *Residential Treatment For Children & Youth*, 15(3), 1–24. https://doi.org/10.1300/J007v15n03_01
- Morton, B. M. (2015). Barriers to academic achievement for foster youth: The story behind the statistics. *Journal of Research in Childhood Education*, 29, 476–491. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1073817>
- Mouratidis, A. A., & Sideridis, G. D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285–307. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.285-308>
- Munley, P. H. (1975). Erik Erikson's theory of psychosocial development and vocational behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 314–319.

<https://doi.org/10.1037/h0076749>

- Munson, M. R., & McMillen, C. (2009). Natural mentoring and psychosocial outcomes among older youth transitioning from foster care. *Child Youth Services Review*, 31(1), 104–111. <https://doi.org/10.3851/IMP2701.Changes>
- Nalasamy, P. R., & Ah, S. H. A. B. (2013). *Hak kanak-kanak dalam jagaan institusi awam*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya.
- Nalasamy, P. R., Ah, S. H. A. B., & Zakaria, A. H. (2011). Pandangan klien perkhidmatan mengenai implementasi hak kanak-kanak di dalam institusi pemeliharaan dan perlindungan awam. *Sarjana*, 26(2), 51–72.
- National Working Group. (2011). Education is the lifeline for youth in foster care. Retrieved from www.fostercareandeducation.org/portals/
- Nazirah, S., Zahrin, A., & Ismah, N. (2018). Kajian awal terhadap cinta ilmu dan keperibadian ummah cemerlang dalam kalangan mahasiswa muslim. *Journal Of Islamic and Comtemporary Issues*, 3(1), 24–34.
- Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2019). How early experience shapes human development: The case of psychosocial deprivation. *Neural Plasticity*, 2019. <https://doi.org/10.1155/2019/1676285>
- Noonan, K., Matone, M., Zlotnik, S., Hernandez-Mekonnen, R., Watts, C., Rubin, D., & Mollen, C. (2012). Cross-system barriers to educational success for children in foster care: The front line perspective. *Children and Youth Services Review*, 34(2), 403–408. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.11.006>
- Osei, G. K. (2021). Youth, prosociality and child welfare: An investigation of positive peer influence and youth prosocial behavior in group home care. *Developmental Child Welfare*, 3(4), 328–344. <https://doi.org/10.1177/25161032211053340>
- Ozawa, E., & Hirata, Y. (2020). High school dropout rates of Japanese youth in residential care: An examination of major risk factors. *Behavioral Sciences*, 10(19), 1–8. <https://doi.org/10.3390/bs10010019>
- Paris, J., Ricardo, A., & Rymond, D. (2019). *Child growth and development*. (A. Johnson, Ed.). California: College of the Canyons.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pears, K. C., Fisher, P. A., & Bronz, K. D. (2007). An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: Preliminary outcomes from a pilot study. *School Psych Rev*, 36(4), 665–673. <https://doi.org/10.1038/jid.2014.371>
- Pears, K. C., Fisher, P. A., Bruce, J., Kim, H. K., & Yoerger, K. (2010). Early

- elementary school adjustment of maltreated children in foster care: The roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child Development*, 81(5), 1550–1564.
- Pears, K. C., Heywood, C. V., Kim, H. K., & Fisher, P. A. (2010). Prereading deficits in children in foster care. *School Psych Rev*, 41(1), 140–148. <https://doi.org/10.1124/dmd.107.016501.CYP3A4-Mediated>
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Leve, L. D. (2012). Girls in foster care: Risk and promotive factors for school adjustment across the transition to middle school. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 234–243. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth>
- Pecora, P. J. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1121–1129. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.044>
- Perle, J. G., Levine, A. B., P. Odland, A., Ketterer, J. L., Cannon, M. A., & Marker, C. D. (2013). The association between internalizing symptomology and risky behaviors. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 22(1), 1–24.
- Petrowski, N., Cappa, C., & Gross, P. (2017). Estimating the number of children in formal alternative care: Challenges and results. *Child Abuse and Neglect*, 70, 388–398. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.026>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Handbook of research on student engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365–386). <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Pinchover, S., & Schwartz, S. A. (2014). Institutional social climate and adjustment difficulties of adolescents in residential care: The mediating role of victimization by peers. *Children and Youth Services Review*, 44(September), 393–399. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.07.005>
- Pollak, S. D., Nelson, C. A., Schlaak, M. F., Roeber, B. J., Wewerka, S. S., Wiik, K. L., ... Gunnar, M. R. (2011). Neurodevelopmental effects of early deprivation in post-institutionalized children. *Child Development*, 81(1), 224–236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01391.x.Neurodevelopmental>
- Raj, S. P., & Raval, V. V. (2013). Residential child care in Malaysia: An exploratory qualitative study of caregiver–child interactions. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 2(3), 194–206. <https://doi.org/10.1037/a0032>
- Ramkumar, S. (2016). Erik Erikson’s theory of development: A teacher’s observations. *Journal of Krisnamurti School*, 20(6). Retrieved from <http://www.journal.kfionline.org/issue-6/erik-eriksons-theory-of-development-a-teachers-observations>
- Rauktis, M. E., Fusco, R. A., Cahalane, H., Bennett, I. K., & Reinhart, S. M. (2011). “Try to make it seem like we’re regular kids”: Youth perceptions of restrictiveness in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1224–1233. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.02.012>
- Renfree, S. T., Mcdermott, J. M., Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2015).

- The effects of early foster care intervention on attention biases in previously institutionalized children in Romania. *Developmental Science*, 18(5), 713–722. <https://doi.org/10.1111/desc.12261>
- Robinson, L. R., Boris, N. W., Heller, S. S., Rice, J., Zeanah, C. H., Clark, C., & Hawkins, S. (2012). The good enough home? Home environment and outcomes of young maltreated children. *Child and Youth Care Forum*, 41(1), 73–88. <https://doi.org/10.1007/s10566-011-9157-3>
- Rohanachandra, Y. M., Vipulanandan, S., & Nanayakkara, K. A. S. D. (2022). Emotional and behavioral problems among children and adolescents in a residential care institution in Colombo, Sri Lanka – Implications for service delivery. *Asian Journal of Psychiatry*, 74. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/>
- Romano, E., Babchishin, L., Marquis, R., & Fréchette, S. (2015). Childhood maltreatment and educational outcomes. *Trauma, Violence, and Abuse*, 16(4), 418–437. <https://doi.org/10.1177/1524838014537908>
- Romens, S. E., & Pollak, S. D. (2012). Emotion regulation predicts attention bias in maltreated children at-risk for depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 53(2), 120–127. <https://doi.org/10.1111/j.1469>
- Rudasill, K. M. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development*, 17(2), 271–291. <https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702>
- Saim, N. J., Dufaker, M., Eriksson, M., & Ghazinour, M. (2013). Listen to the voices of unwed teenage mothers in Malaysian shelter homes: An explorative study. *Global Journal of Health Science*, 5(5), 20–30.
- Sandran, L. (2020). Defisit keperluan dalam kalangan kanak-kanak lelaki yang berada di dalam institusi jagaan gantian awam. *The Malaysian Journal of Social Administration*, 14(1), 81–95.
- Santrock, J. W. (2012). *Adolescence* (14th ed.). New York: McGraw Hill Education.
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescence* (15th ed.). New York: McGraw Hill Education.
- Santrock, J. W. (2016). *Adolescence* (16th ed.). New York: McGraw Hill Education.
- Schmidt, J., Cunningham, M., Dalton, L. D., Powers, L. E., Geenen, S., & Orozco, C. G. (2013). Assessing restrictiveness: A closer look at the foster care placements and perceptions of youth with and without disabilities aging out of care. *Journal of Public Child Welfare*, 7(5), 586–609.
- Schutz, F. F., Sarriera, J. C., Bedin, L., & Montserrat, C. (2015). Subjective well-being of children in residential care centers: Comparison between children in institutional care and children living with their families. *Psicoperspectivas*, 15(1), 19–30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-517>
- Schwartz, S. A. (2017). Experiences of victimization by peers and staff in residential care for children at risk in Israel from an ecological perspective. *Child Maltreatment in Residential Care: History, Research, and Current Practice*,

- (August 2017), 1–527. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-57990-0>
- Schwartz, S. A., Benbenishty, R., & Roziner, I. (2017). Change trajectories of aggressive behavior among children in long-term residential care. *Child Abuse & Neglect*, 65(March), 158–170. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.020>
- Sekol, I., & Farrington, D. P. (2016). Psychological and background correlates of bullying in adolescent residential care. *Journal of Social Work*, 16(4), 429–452. <https://doi.org/10.1177/1468017315581530>
- Shahrudin, N. J., Mansor, M., Madon, Z., & Hamsan, H. H. (2017). Hubungan di antara perapatan ibu bapa-anak dan estim diri dengan sikap tingkah laku seksual dalam kalangan remaja hamil luar nikah di semenanjung Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 31(2), 57–65. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Shahrudin, N. J., Mansor, M., Madon, Z., & Hamsan, H. H. (2018). Hubungan pengaruh rakan sebaya, estim diri dan lokus kawalan dengan sikap terhadap tingkah laku seksual. *Akademika*, 88(2), 81–94. <https://doi.org/10.17576/akad-2018-8802-06>
- Sharif, Z., & Roslan, N. M. (2011). Faktor-faktor yang mempengaruhi remaja terlibat dalam masalah sosial di Sekolah Tunas Bakti, Sungai Lereh, Melaka. *Journal of Psychology & Counseling*, 1, 115–140.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. Retrieved from <http://www.lhemoodle.ch/course/view.php?id=3229>
- Sherr, L., Roberts, K. J., & Gandhi, N. (2017). Child violence experiences in institutionalised/orphanage care. *Psychology, Health and Medicine*, 22(1), 31–57. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1271951>
- Singh, M., & Jha, M. (2016). Children's voices: Conflict-affected orphans in residential care in Jammu and Kashmir. *Children and Society*, 31(1), 61–71. <https://doi.org/10.1111/chso.12167>
- Smith, M. L. (2015). *School climate, early adolescent development and identity: Associations with adjustment outcomes. Dissertations and Theses*. Graduate Theses, Dissertations and Problem. West Virginia University. Retrieved from <https://www.lib.uwo.ca/cgi-bin/ezpauthn.cgi>
- Sokol, J. (2009). Identity development throughout the lifetime: An examination of Eriksonian Theory. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, 1(2), 139–148. Retrieved from <http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent>
- Stanley, S. G. (2012). Children with disabilities in foster care: The role of the school social worker in the context of special education. *Children & Schools*, 34(3), 190–192. <https://doi.org/10.1093/cs/cds012>
- Steels, S., & Simpson, H. (2017). Perceptions of Children in Residential Care Homes: A critical review of the literature. *The British Journal of Social Work*, 47(6), 1704–1722. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx107>
- Steenbakkers, A., Ellingsen, I. T., Steen, S. V. D., & Grietens, H. (2018). Psychosocial

- needs of children in foster care and the impact of sexual abuse. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1324–1335. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0970-7>
- Steene, H. V., Glazemakers, I., & West, D. Van. (2016). Adolescent girls in residential care: Biopsychosocial characteristics. *Health Education and Primary Health Care*, 1(2), 1–13.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strickler, A., Mihalo, J. R., Bundick, M. J., & Trunzo, A. C. (2015). Relationship between time in residential treatment and youth outcomes: Results from a cross-site 5-year analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1860–1870. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0347-8>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* (3rd ed.). ACSD. Retrieved from http://www.kci.go.kr/kciportal/landing/article.kci?arti_id=ART001511421
- Sukor, N. M., Aun, N. S. M., & Zakaria, E. (2019). Sokongan sosial, daya tahan dan kesejahteraan subjektif remaja di institusi perlindungan Jabatan Kebajikan Masyarakat. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 16(9), 184–198.
- Syazrah, F. M. G., Fadhil, M. N., Norizan, A. G., & Faizal, A. R. (2017). Problem sharings tendency among orphan: Case study at Wisma Yatim Islam Perempuan, Penang. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(8), 351–360. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v7-i9/3348>
- Talib, O. (2019). *Analisis data kualitatif dengan Atlas.ti 8*. Serdang: Universiti Putra Malaysia.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & Devault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods* (4th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Tobin, G. A., & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 388–396. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03207.x>
- Torres, V., Jones, S. R., & Renn, K. (2009). Identity development theories in student affairs: Origins, current status, and new approaches. *Journal of College Student Development*, 50(6), 577–596. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0102>
- Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., Mccarry, T. W., Nurse, M., Gilhooly, T., ... Casey, B. J. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with a typically larger amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science*, 13(1), 1–26.
- Tyre, A. D. (2012). Educational supports for middle school youths involved in the foster care system. *Children and Schools*, 34(4), 231–238. <https://doi.org/10.1093/cs/cds009>
- Unicef. (2012). Convention on the rights of the child. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1325287>
- Vandervan, K. (1994). Preventing second generation child abuse: Applying chaos theory to reframe intervention. *The Child and Youth Care Administrator*, 6(1), 27–34.

- Velayutham, S., & Aldridge, J. M. (2013). Influence of psychosocial classroom environment on students' motivation and self-regulation in science learning: A structural equation modeling approach. *Research in Science Education*, 43(2), 507–527. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9273-y>
- Vellymalay, S. K. N. (2011). Sikap dan tingkah laku remaja terhadap pembelajaran di sekolah: Satu kajian kes di rumah kanak-kanak. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 36(2), 25–32.
- Wallinius, M., Delfin, C., Billstedt, E., Nilsson, T., & Anckarsäter, H. (2016). Offenders in emerging adulthood: School maladjustment, childhood adversities, and prediction of aggressive antisocial behaviors. *Law and Human Behavior*, 40(5), 551–563. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/lhb0000202>
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341–358. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341>
- Whittaker, J. K., Holmes, L., Valle, J. F. Del, Ainsworth, F., Andreassen, T., Anglin, J., ... Zeira, A. (2016). Therapeutic residential care for children and youth: A consensus statement of the international work group on therapeutic residential care. *Residential Treatment for Children and Youth*, 33(2), 89–106. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2016.1215755>
- Wilson, H. W., & Widom, C. S. (2010). The role of youth problem behaviors in the path from child abuse and neglect to prostitution: A prospective examination. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 210–236.
- Windsor, J., Benigno, J. P., Wing, C. A., Carroll, P. J., Koga, S. F., Nelson, C. A., & Fox, N. A. (2014). Effect of foster care on young children's language learning. *Child Development*, 82(4), 1040–1046. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01604.x.Effect>
- Wulczyn, F., Smithgall, C., & Chen, L. (2009). Child well-being: The intersection of schools and child welfare. *Review of Research in Education*, 33(1), 35–62. <https://doi.org/10.3102/0091732X08327208>
- Yahaya, A., Abd. Rahman, M. A., Hamdan, A. R., & Boon, Y. (2010). Program pemulihan akhlak wanita: Sejauh manakah keberkesanan pusat perlindungan wanita membantu proses pemulihan? Retrieved from www.researchgate.net/publication/277789892
- Yampolskaya, S., Mowery, D., & Dollard, N. (2014). Profile of children placed in residential psychiatric program: Association with delinquency, involuntary mental health commitment, and reentry into care. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 84(3), 234–243. <https://doi.org/10.1037/h0099808>
- Yang, G., Badri, M., Al Rashedi, A., Almazroui, K., Qalyoubi, R., & Nai, P. (2016). The effects of classroom and school environments on student engagement: The case of high school students in Abu Dhabi public schools. *Compare*, 47(2), 223–239. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1230833>
- Yeow, R., Roger, K. O., & Sharmaine, L. O. H. (2011). An exploratory study of social adjustment among youth in residential homes. *Educational Research*, 2(9),

1488–1497.

- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved from [http://cemusstudent.se/wp-content/uploads/2012/02/YIN_K_ROBERT-1.pdf/%5CnISBN 978-1-412296099-1](http://cemusstudent.se/wp-content/uploads/2012/02/YIN_K_ROBERT-1.pdf/%5CnISBN%20978-1-412296099-1)
- Young, S., Chesney, S., Sperlinger, D., Misch, P., & Collins, P. (2009). A qualitative study exploring the life-course experiences of young offenders with symptoms and signs of ADHD who were detained in a residential care setting. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 19(1), 54–63. <https://doi.org/10.1002/cbm>
- Yubero, S., Navarro, R., Maldonado, M. J., Zornoza, M. G., Elche, M., & Larrañaga, E. (2019). Bullying and psychological distress in a vulnerable group: Youth in residential child care. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2618–2629. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01508-3>
- Zetlin, A. G., MacLeod, E., & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4–13. <https://doi.org/10.1177/0741932510362506>
- Zetlin, A. G., Weinberg, L. A., & Shea, N. M. (2006). Improving educational prospects for youth in foster care: The education liaison model. *Intervention in School and Clinic*, 41(5), 267–272. <https://doi.org/10.1177/10534512060410050301>
- Zhang, Y., Fukui, Y., & Mori, S. (2016). Japanese residential care in transformation- Implications and future directions. *Global Perspectives*, 87–107.
- Zimmerman, A. S. (2017). Core Reflection as self-fulfilling prophecy: Implications for teacher education. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1), 69–75.

LAMPIRAN

PROTOKOL TEMU BUAL

Peserta Kajian Kanak-Kanak

1. Demografi- latar belakang peserta kajian.
2. Faktor Diri Sendiri
 - Boleh anda beri gambaran tentang diri anda ?
 - Ceritakan tentang perasaan anda pada ketika ini.
 - Bagaimana anda menangani perubahan dan tekanan dalam hidup?
 - Apakah masalah utama yang anda hadapi sekarang?
3. Faktor Rakan Sebaya
 - Boleh gambarkan hubungan anda dengan rakan di sekolah dan RKK?
 - Anda mempunyai sahabat baik dan selesa untuk berkongsi masalah?
 - Pendapat anda tentang rakan-rakan di RKK dan sekolah?
4. Faktor Sekolah
 - Boleh nyatakan pendapat anda tentang sekolah?
 - Bagaimana hubungan dengan guru-guru?
 - Kongsikan pengalaman anda belajar di sekolah?
 - Adakah pencapaian akademik meningkat atau sebaliknya?
 - Bagaimana anda menyesuaikan diri dan menerima budaya sekolah?
 - Bagaimana pihak sekolah membantu proses penyesuaian anda?
5. Faktor RKK
 - Boleh anda kongsi pengalaman hidup di RKK?
 - Bagaimana dengan program dan aktiviti yang menarik di RKK?
 - Pendapat anda tentang peranan RKK dalam membantu proses penyesuaian?
 - Apakah pandangan anda tentang kakitangan atau penjaga?
 - Perubahan yang anda alami sejak menghuni RKK?

Peserta Kajian Guru dan Penjaga RKK

1. Demografi – latar belakang guru/penjaga RKK.
2. Diri Pelajar
 - Nyatakan pendapat tentang anda tentang diri pelajar?
 - Pendapat tentang penyesuaian psikososial peserta kajian
3. Rakan Sebaya
 - Bagaimana pandangan anda berkenaan hubungan peserta kajian dengan rakan sebaya yang lain?
4. Sekolah/RKK
 - Pendapat anda tentang tahap pencapaian akademik dan faktor yang mempengaruhi.
 - Bagaimana penglibatan peserta kajian dalam aktiviti yang dianjurkan?
 - Ceritakan tentang hubungan peserta kajian dengan guru/penjaga.
 - Pendapat anda tentang program sekolah/RKK yang membantu penyesuaian peserta kajian.

