



'N ONDERSOEK NA DIE STAND VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE VAN 'N GROEP GRAAD 7-LEERDERS

deur

LINDI COETZEE

[BA KOMM, NGOS, Hons. B.Ed (Psig.)]

Studentenommer: 11934190

Verhandeling voorgelê vir die vereistes vir die graad
Magister Educationis (Opvoedkundige Sielkunde) aan die
Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit.

STUDIELEIER: Me. A. E. Kitching

MEDE-STUDIELEIER: Dr. A. W. Nienaber

Potchefstroom

September 2009

'N ONDERSOEK NA DIE STAND VAN EMOSIONELE INTELLIGENSIE VAN 'N GROEP GRAAD 7-LEERDERS

deur

LINDI COETZEE

[BA KOMM, NGOS, Hons. B.Ed (Psig.)]

Studentenommer: 11934190

Verhandeling voorgelê vir die vereistes vir die graad
Magister Educationis (Opvoedkundige Sielkunde) aan die
Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit.

STUDIELEIER: Me. A. E. Kitching

MEDE-STUDIELEIER: Dr. A. W. Nienaber

Potchefstroom

Mei 2009

OPGEDRA AAN

My man Wikus en my kinders Johardt en Moné, my alles.

Julle maak elke dag van my bestaan die moeite werd.

Dankie vir al die ondersteuning.

My wens vir julle is liefde en geluk in oorvloed.

ERKENNINGS

Ek bedank graag my Hemelse Vader vir die geleenthede, ondersteuning en deursettingsvermoë om hierdie studie te kon voltooi. U, Here, is my Krag en Leiding.

Graag wil ek die volgende persone en instansies bedank en erken vir hul volgehoue ondersteuning en leiding gedurende my studies.

- My familie vir al hulle motivering, ondersteuning en geduld in die voltooiing van my studies.
- My ouers, dankie dat julle nog altyd in my geglo het. My ma wat soms berge moes versit.
- My studieleier Me. Ansie Kitching vir haar bekwame leiding, ondersteuning, geduld en bereidwilligheid om my by te staan in die afhandeling van my studies. Sonder u sou dit nooit haalbaar gewees het nie.
- Dr. Alida Nienaber as mede-studieleier vir haar bekwame advies, leiding en positiewe bydraes. Al u hulp en insette word opreg waardeer
- Die leerders van Koster Gekombineerd, Koster Primary, Swaruggens Gekombineerd en Swaruggens Primary.
- Die Hoof en personeel van Swaruggens Gekombineerd Skool.
- Prof. Faan Steyn en Me. Wilma Breytenbach by Statistiese Konsultasiedienste van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus.
- Mev. H. P. Wilders vir die taalversorging van die studie.
- Prof. C. J. H. Lessing vir die nasorg van die bibliografie.
- Mev. R. Vreken vir die tegniese uitleg van die studie.

OPSOMMING

'n Onderzoek na die stand van emosionele intelligensie van 'n Groep Graad 7-leerders

Graad 7-Leerders word voortdurend blootgestel aan uitdagings wat 'n invloed uitspeel op hul ontwikkelingstake en sosiale-aanpassing in geheel. Die bemeestering van die uitdagings vorm die leerders en sal die wyse waarop leerders tot volwassenes groei, beïnvloed. Deur die ontwikkeling en verbetering van emosionele intelligensievaardighede by leerders, kan leerders bemagtig word om 'n suksesvolle lewensbestaan te handhaaf. Leerders met 'n toereikende emosionele intelligensie sal effektiewe funksionering in 'n groot aantal lewensareas toon. Die doel van hierdie ondersoek was om te bepaal wat emosionele intelligensie is en hoe dit verband hou met welstand en die vroeë ontwikkeling van die adolessent, wat die stand van 'n spesifieke groep Graad 7-Leerders se emosionele intelligensie is en hoe dit vergelyk ten opsigte van ras en geslag. In die studie is 50 leerders van vier skole se Graad 7-klasse aan die hand van 'n beskikbaarheidsteekproef gekies om aan die navorsing deel te neem. Die betrokke skole was Swartruggens Gekombineerde Skool, Swartruggens Primary, Koster Gekombineerde Skool en Koster Primary. Die BarOn EQ-i:YV is op die deelnemers afgeneem. Die kwantitatiewe data is deur die Noordwes-Universiteit se Statistiese Konsultasiediens verwerk. Bevindings uit die navorsing toon ondermeer dat die dogters in die studie oor 'n meer toereikende emosionele intelligensie en vaardighede as die seuns in die studie beskik. Die swart seuns in die studie toon die mees ontoereikende emosionele intelligensie en vaardighede. Ras en geslag speel dus 'n belangrike rol in die ontwikkeling van emosionele intelligensie van die groep leerders.

Trefwoorde

Emosionele intelligensie/Interpersoonlike vaardighede/Adolessensie/Welstand/Graad 7-leerders/Rasverskille/Geslagsverskille

ABSTRACT

An investigation into the state of emotional intelligence of a group Grade 7 learners

Grade 7-learners are continuously exposed to challenges that influence their developmental tasks and general social adaptation. Mastering these challenges sculpt the learners and will influence the ways in which learners develop to adults. Through developing and improving the emotional intelligence skills of learners, learners can be enabled to maintain a successful subsistence. Learners with adequate emotional intelligence will demonstrate effective functioning in many areas of life. The aim of this investigation was to determine what emotional intelligence is and how it relates to wellbeing in the early development of adolescents, the state of a certain Grade 7-learner group's emotional intelligence and the relation in terms of race and gender. In the study, 50 learners from the Grade 7-classes of four schools were selected randomly based on availability. The schools involved were Swartruggens Combined School, Swartruggens Primary, Koster Combined School and Koster Primary. The BarOn EQ-i:YV was conducted on the learners. The quantitative data was processed by the North-West University's Statistical Consultation Services. Results indicate that, amongst other things, the girls in the study possess more adequate emotional intelligence and skills than the boys in the study. Black boys show the least adequate emotional intelligence and skills. Thus, race and gender play an important role in the development of emotional intelligence of the group of learners.

Keywords

Emotional Intelligence/Interpersonal Skills/Adolescence/Wellness/Grade 7
Learners/Race differences/Gender differences

INHOUDSOPGAWE

Erkennings	iii
Opsomming	iv
Abstract	v
Inhoudsopgawe	vi
Lys van Tabele	xi
Lys van Bylaes	xii
Hoofstuk 1 Inleidende oriëntering en probleemstelling.....	1
1.1 Inleidende oriëntering.....	1
1.2 Probleemstelling.....	4
1.3 Doelstellings van die navorsing	4
1.4 Navorsingsontwerp	5
1.4.1 Literatuurstudie	5
1.4.2 Empiriese ondersoek	5
1.4.3 Seleksie van deelnemers	5
1.4.4 Insameling van data	5
1.4.5 Analise van data.....	5
1.4.6 Betroubaarheid.....	6
1.4.7 Etiek.....	6
1.5 Uiteensetting van die navorsingsverslag.....	6
Hoofstuk 2 Emosionele intelligensie en welstandsbevordering	7
2.1 Inleiding.....	7
2.2 Die ontwikkeling van emosionele intelligensie as konstruk	7
2.3 Die aard van emosionele intelligensie	8
2.4 Die verband tussen welstand en emosionele intelligensie	12
2.5 Emosionele intelligensie en behoeftebevrediging	16
2.6 Emosionele intelligensie en kulturele diversiteit	18
2.7 Samevatting	19
Hoofstuk 3 Die ontwikkeling van vroeë adolessente	21
3.1 Inleiding.....	21
3.2 Die rol van die sosiale konteks.....	21
3.3 Stressors tydens adolessensie.....	22

3.4	Die bemeestering van ontwikkelingstake	23
3.4.1	Die fisieke ontwikkeling van die adolessent	24
3.4.2	Die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent.....	25
3.4.3	Die emosionele ontwikkeling van die adolessent	27
3.4.4	Die sosiale ontwikkeling van die adolessent	29
3.4.4.1	Die ouer-adolessent-verhouding	30
3.4.4.2	Portuurgroepverhoudings.....	32
3.4.4.3	Konformiteit.....	33
3.4.4.4	Vriendskapsverhoudinge.....	33
3.4.4.5	Romantiese verhoudinge	34
3.4.5	Die morele ontwikkeling van die adolessent.....	35
3.4.5.1	Kognisie	36
3.4.5.2	Ouerlike optredes en houdings	36
3.4.5.3	Interaksie met portuurgroepe	37
3.4.5.4	Godsdiens.....	37
3.4.5.5	Sosio-ekonomiese status	37
3.5	Die rol van emosionele intelligensie in die ontwikkeling van vroeë adolessente.....	38
3.6	Moontlike oorsake van 'n ontoereikende emosionele intelligensie by adolessente.....	42
3.6.1	Opvoedingsomstandighede.....	43
3.6.2	Ouers	43
3.6.3	Kritiek en standarde	45
3.6.4	Emosionele onsekerheid en afhanklikheid	45
3.6.5	Uitdrukkingsvermoë	46
3.6.6	Kultuur.....	47
3.6.7	Sosio-ekonomiese omstandighede	50
3.6.8	Skool as sekondêre opvoeder.....	50
3.6.9	Gebrek aan betekenis en doel	52
3.6.10	Destruktiwe denke.....	54
3.7	Samevatting	54
Hoofstuk 4	Die navorsingsontwerp.....	56
4.1	Inleiding.....	56
4.2	Die kwantitatiewe navorsingsontwerp	56

4.2.1	Ontwikkeling en rasionaal van die BarOn EQ-i:YV.....	57
4.2.2	Formaat van die BarOn EQ-i:YV	58
4.2.3	Aard, administrasie en interpretasie van die BarOn EQ-i:YV	60
4.2.4	Betroubaarheid en geldigheid van die BarOn EQ-i:YV	60
4.2.5	Motivering vir die gebruik van hierdie meetinstrument	61
4.3	Die navorsingskonteks	61
4.3.1	Swartruggens Gekombineerde Skool.....	62
4.3.2	Koster Gekombineerde Skool	62
4.3.3	Swartruggens Primary.....	63
4.3.4	Koster Primary	63
4.4	Deelnemers.....	64
4.5	Prosedure.....	64
4.6	Statistiese verwerkings	65
4.7	Etiese riglyne.....	65
4.7.1	Toestemming	66
4.7.2	Professionele Vaardigheid	66
4.7.3	Integriteit	66
4.7.4	Verantwoordelikheid.....	66
4.7.5	Respek ten opsigte van menseregte, eerbaarheid en diversiteit.....	66
4.7.6	Terugvoer.....	67
4.8	Samevatting	67
Hoofstuk 5	Interpretasie van navorsingsresultate	68
5.1	Inleiding.....	68
5.2	Die Cronbach - Alfabetroubaarheid.....	68
5.2.1	Die intrapersonlike skaal	69
5.2.2	Die interpersoonlike skaal	69
5.2.3	Die streshanteringskaal.....	69
5.2.4	Die aanpasbaarheidskaal.....	69
5.2.5	Die algemene gemoedstoestand skaal	69
5.2.6	Die totale emosionele intelligensie	69
5.2.7	Die positiewe indrukkeskaal	69
5.3	Dataverwerking en analise.....	70
5.3.1	Resultate vir die groep van 49 Graad 7-Leerders	70
5.3.2	Resultate vir die groep van 21 swart Graad 7-leerders	74

5.3.3	Resultate vir die groep van 28 wit Graad 7-leerders	75
5.3.4	Resultate vir die groep van 8 swart Graad 7-seuns	77
5.3.5	Resultate vir die groep van 12 wit Graad 7-seuns.....	78
5.3.6	Resultate vir die groep van 20 seuns	80
5.3.7	Resultate vir die groep van 13 swart Graad 7-dogters	81
5.3.8	Resultate vir die groep van 16 wit Graad 7-dogters	83
5.3.9	Resultate vir die groep van 29 dogters.....	84
5.4	Groepvergelykings	86
5.4.1	Groepvergelykings tussen alle leerders	86
5.4.2	Groepvergelykings tussen die groep swart leerders en die groep wit leerders.....	87
5.4.3	Groepsvergelyking tussen die groep swart seuns en die groep wit seuns	88
5.4.4	Groepsvergelykings tussen die groep swart dogters en die groep wit dogters.....	89
5.4.5	Groepsvergelyking tussen die totale groep seuns en die totale groep dogters	90
5.5	Opsomming van die verskille tussen die groepe per skaal	90
5.5.1	Bespreking van die praktiese beduidendheid, dus effekgrootte per skaal	92
5.5.1.1	Beduidendheid van verskille ten opsigte van die interpersoonlike skaal (B)	92
5.5.1.2	Beduidendheid van verskille ten opsigte van die streshanteringskaal (C)	92
5.5.1.3	Beduidendheid van verskille ten opsigte van die aanpasbaarheidskaal (D)	92
5.5.1.4	Beduidendheid van verskille ten opsigte van die algemene gemoedstoestandskaal (E).....	93
5.5.1.5	Beduidendheid van verskille ten opsigte van die totale emosionele intelligensie (F)	93
5.5.1.6	Beduidendheid van verskille ten opsigte van die positiewe indrukkeskaal (F).....	94
5.6	Samevatting	94

Hoofstuk 6	Bespreking, gevolgtrekkings en aanbevelings	96
6.1	Inleiding.....	96
6.2	Bespreking en gevolgtrekkings	96
6.3	Tekortkominge van die studie	103
6.4	Aanbevelings.....	104
Bronnelys		106
Bylaes		120

LYS VAN TABELLE

Tabel 1:	Skematiese oorsig oor die belangrikste komponente van die twee benaderings soos vervat in die modelle van Mayer, Salovey & Caruso (1997), Bar-On & Parker (2000) en Goleman (1995).....	11
Tabel 2:	Die volgende tabel dui op Maslow se hiërargie van behoeftes gegrond op Maslow - 1970, 1971 (in Louw & Edwards, 1998).....	17
Tabel 3:	Die subskale van die Bar-On EQ-i:YV en die Cronbach-Alfabetroubaarheid.....	68
Tabel 4:	Opsomming van die totale groep leerders	71
Tabel 5:	Opsomming van die totale groep swart leerders	74
Tabel 6:	Opsomming van die totale groep wit leerders	75
Tabel 7:	Opsomming van die groep swart seuns	77
Tabel 8:	Opsomming van die groep wit seuns	78
Tabel 9:	Opsomming van die totale groep seuns.....	80
Tabel 10:	Opsomming van die groep swart dogters.....	81
Tabel 11:	Opsomming van die groep wit dogters	83
Tabel 12:	Opsomming van die totale groep dogters	84
Tabel 13:	Verskille tussen groepe vir totale aantal leerders.....	86
Tabel 14:	Vergelyking tussen die totale groep swart leerders met die totale groep wit leerders.....	87
Tabel 15:	Vergelyking tussen die groep swart seuns met die groep wit seuns	88
Tabel 16:	Vergelyking tussen die groep swart dogters met die groep wit dogters ...	89
Tabel 17:	Vergelyking tussen die totale groep seuns met die totale groep dogters	90
Tabel 18:	Beduidende verskille tussen groepe ten opsigte van die effekgroottes per skaal.....	91

LYS VAN BYLAES

Bylaag A	Verklaring Prof CJH Lessing oor korrektheid van bronnelys	121
Bylaag B	Verklaring van taalversorger	122
Bylaag C	BARON EQ-i:YV subskale	123

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Inleidende oriëntering

Die skoolkonteks stel voortdurend uitdagings aan leerders om aan te pas binne die skoolomgewing. Die uitdagings impliseer in die geval van Graad 7-leerders dat hulle naas die ontwikkelingstake wat met vroeë adolessensie gepaardgaan, ook besluite moet neem oor hul toekoms en die aanpassing in die sekondêre skool moet hanteer (Levine, 2005). Die bemeestering van die uitdagings vorm die leerders en beïnvloed die wyse waarop leerders in hul geheel as volwassenes in die omgewing sal aanpas. Dit is dus van kardinale belang dat die Graad 7-leerder begelei sal word om die uitdagings behoorlik die hoof te bied.

Daar word tans wêreldwyd toenemend klem gelê op die belang van emosionele intelligensievaardighede wat verband hou met individue se ontwikkeling en aanpassing in die geheel. Navorsing toon dat persone wat emosioneel meer toereikend aangepas is 'n voorsprong het op enige terrein van die lewe (De Klerk & Le Roux, 2001; Goleman, 1995). Emosionele vaardighede verbeter individue se vermoëns om interne sowel as eksterne faktore wat probleme veroorsaak, vroegtydig te identifiseer en op te los. Emosionele vaardighede begelei individue in die effektiewe hantering van lewenstressors (Bar-On, 1997b; Radford, 2003). Daarenteen beveg persone wat nie beheer oor hul emosies het nie innerlike konflikte wat hul vermoë om gefokus te werk en helder te dink, belemmer (Brand, 1996; Frydenburg, 1997). Navorsing toon verder dat wanneer persone nie in beheer is van die uiting van hul emosies nie, die persone ook nie beheer het oor hul gedrag nie. Leerders met 'n ontoereikende emosionele intelligensie, loop die gevaar om 'n oneffektiewe lewensbestaan te lei. Leerders met ontoereikende emosionele vaardighede staan dikwels bekend as die moeilikheidmakers en probleemleerders binne die skoolsisteem, juis omrede hierdie leerders nie oor die vermoë beskik om stressors op 'n effektiewe wyse te hanteer en beheer nie (Marzano, 2003). Emosionele ontoereikende leerders se gedrag beïnvloed nie net die klaskameromgewing negatief nie, maar ook die totale skoolkultuur en -identiteit.

Die breër sosiale kwessies van die omgewing dra volgens Donald, Lazarus en Lolwana (1997) by tot meervoudige emosionele probleme, wat in die vorm van 'n bose kringloop van geweld en woede meestal oorloop na die skole en ander opvoedkundige instansies. Talle voorbeelde van adolessentewangedrag is oor die afgelope aantal jare in die pers gerapporteer: "*Tiener in hof na Menlyn-moord*". Die 17-jarige seun het in die Pretoriase landdroshof verskyn in verband met die mesmoord op die 22-jarige mnr. Juan Lee Olivier (Beeld, Dinsdag 16 Augustus 2005). "*Seun by skool gearresteer*", nadat die polisie 'n ongelisensieerde vuurwapen in die agtienjarige leerder van Boksburg se skooltas gekry het. 'Die Gr.12-leerling van die Oos-Randse Sekondêre Skool in Reigerpark word vermoedelik verbind met die moord op Mnr. Marcell Adams (21) van Windmill Park' (Beeld, Woensdag 17 Augustus 2005).

Dit blyk uit die voorafgaande duidelik dat ontwikkeling van leerders se emosionele intelligensie van kardinale belang is vir die ontwikkeling van individuele welstand. Dit sal daartoe lei dat leerders beter toegerus sal wees om die uitdagings op so wyse te hanteer dat hulle in staat sal wees om 'n gesonde en gebalanseerde lewenswyse te handhaaf (Davidoff & Lazarus, 2002; Kleinke, 1991). Die ontwikkeling van leerders se emosionele intelligensie behoort egter ook by te dra tot die bevordering van die welstand van die skoolgemeenskap waarbinne die leerder as individu funksioneer.

Salovey en Mayer (1990) definieer emosionele intelligensie as die vermoë van individue om hul eie emosies sowel as ander se emosies te kan hanteer en beheer ten einde ook die verskillende emosies te kan onderskei en inligting op so 'n wyse te gebruik, dat besluite en aksies tot voordeel van die individu sal strek. Emosionele intelligensie-vaardighede fokus op die akkurate identifisering en uiting van emosies, effektiewe regulering van emosies, en die gebruik van emosies om motivering, beplanning en bereiking van doelwitte in die individue se lewens te bewerkstellig (Manz, 2003; Mayer & Salovey, 1993; Vermeulen, 1999). Emosionele intelligensie bied dus 'n raamwerk waarbinne individue die geleentheid gebied word om vaardighede aan te leer wat hul in staat sal stel om doelwitte, en daardeur uiteindelik hul volle potensiaal te bereik. Volgens Wissing en Van Eeden (1998) sal toereikende emosionele vaardighede soos selfbewustheid, selfaanvaarding, motivering en doelwitstelling lei tot hierdie individue se ervaring van optimale psigologiese welstand. Individue sal optimaal funksioneer ten opsigte van die verskillende dimensies van psigologiese welstand, naamlik selfaanvaarding, positiewe verhoudinge, outonomie en omgewingsbewustheid (Petrides & Furnham, 2000; Walker, 1999). Optimale welstand van individue sal 'n positiewe

lewenskwaliteit skep, wat in samehang met die nodige emosionele vaardighede aan hul die geleentheid bied om 'n effektiewe lewensbestaan te lei.

Die vaardighede word omskryf as 'n persoon se vermoë om sy/haar eie gedagtes en gevoelens te identifiseer, te verstaan en te beheer, dit gepas aan ander te kommunikeer, en empatie te hê met die ander se emosies, wat die persoon in staat stel om op 'n emosionele vlak met hulle 'n verhouding te hê (De Klerk & Le Roux, 2003; Manz, 2003). Goleman (1995) beskryf die ontwikkeling van emosionele intelligensie as 'n reistog wat daarop gemik is om 'n groter begrip te vorm vir die mees gekompliseerde oomblikke in ons eie lewens en in die wêreld rondom ons. Emosionele intelligensie is 'n komplekse en lewenslange proses; dit is nie 'n kitsoplossing wat 'n mens se probleme oornag oplos nie. Emosionele intelligensie is 'n deurlopende proses van groei, waartydens kennis en vaardighede geïntegreer word vir die effektiewe bestuur van lewensgebeure (Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Wagner & Williams, 2000). Dit sluit in die mate waartoe mense in staat is om gevoelens te identifiseer en te benoem, gedagtes wat met gevoelens verband hou te herken, uitdrukking aan gevoelens en emosies te gee, selfbeheer te beoefen, die self en ander te aanvaar en om probleme effektief op te los. (Goleman, 1995). Navorsing dui ook daarop dat emosionele intelligensie net so belangrik is as kognitiewe intelligensie (IK) vir die bepaling van die individu se effektiwiteit en vermoë (Gardner, 1993; Goleman, 1995).

Die verhoging van individue se emosionele intelligensie sal hul in staat stel om gevoelens te herken en te aanvaar. Dit sal ook lei tot effektiewe besluitneming, die individue motiveer om suksesvol te wees en hul toerus om bereikbare doelwitte te stel (Bar-On & Parker, 2000; De Klerk & Le Roux, 2003). Die emosioneel toereikende leerder sal 'n onmiddellike voorsprong geniet op enige terrein van die lewe. So 'n persoon sal daartoe in staat wees om ingeligte besluite te neem en doelwitte te stel en na te streef wat sal lei tot die bevrediging van behoeftes en die bereiking van lewensukses. Sulke leerders sal herkenning kan gee aan hul eie self sowel as aan ander, sal beskik oor selfbewustheid, sosiale bewustheid, selfbestuur en effektiewe verhoudingbestuur.

Die doel van die ontwikkeling van leerders se emosionele intelligensie sal derhalwe wees om die leerders toe te rus met effektiewe emosionele vaardighede, wat die leerder in staat sal stel om impulse te beheer, om effektief te kommunikeer, om sosiale seine korrek te interpreteer, hulself te motiveer en lewensgebeure suksesvol te bestuur en

beheer. Navorsing deur Downey, Mountstephen, Lioya, Hansen en Stough (2008) dui daarop dat emosionele intelligensie 'n definitiewe invloed uitoefen op die bereiking van skoolastiese sukses. Hieruit kan die aanname gemaak word dat emosionele intelligensie die individu toerus om op alle lewensterreine sukses te bereik. Die einddoel daarvan is om totale welstand te ervaar (Byrne, 2006 en Goleman, 1995).

1.2 Probleemstelling

Dit is duidelik dat die ontwikkeling van Graad 7-leerders se emosionele intelligensie daartoe kan bydra dat hulle die uitdagings wat met vroeë adolessensie gepaardgaan, sowel as die aanpassings in die sekondêre skoolomgewing beter sal kan hanteer. Emosionele intelligensie begin reeds in die vroeë kinderjare ontwikkel in die interaksies tussen ouers en kinders verder word dit natuurlik bevorder tydens die onderrig van tale en lewensoriëntering (Jonker, 2002; Raver & Knitzer, 2002). Hieruit kan ons aanneem dat leerders reeds oor bepaalde emosionele vaardighede sal beskik en dat alle leerders net soos in die geval van kognitiewe intelligensie nie noodwendig op dieselfde vlak funksioneer nie. Dit sal derhalwe belangrik wees om, met die oog op die ontwikkeling van 'n welstandsbevorderende program vir Graad 7-leerders wat die ontwikkeling van emosionele intelligensie van leerders insluit, eers te bepaal wat die stand van die leerders se emosionele intelligensie is, alvorens daar met die implementering van sodanige program voortgegaan word.

1.3 Doelstellings van die navorsing

Vanuit bogenoemde voorveronderstellings stel die navorser haar dan ten doel om in die studie die emosionele intelligensie van 'n diverse groep Graad 7-leerders, vir wie sy beoog om 'n welstandsprogram te ontwikkel, te evalueer ten einde te bepaal op watter aspekte van emosionele intelligensie daar in die program gefokus moet word. Met die oog op die bereiking van die doel sal die volgende navorsingsvrae in die studie beantwoord word:

- Wat is emosionele intelligensie en hoe hou dit verband met welstand?
- Hoe verloop die ontwikkeling van vroeë adolessente en hoe hou dit verband met emosionele intelligensie?

- Wat is die stand van 'n groep Graad 7-leerders se emosionele intelligensie?
- Hoe vergelyk die emosionele intelligensie van Graad 7-leerders met spesifieke verwysing na ras en geslag

1.4 Navorsingsontwerp

1.4.1 Literatuurstudie

Die literatuurstudie sal fokus op die beantwoording van die eerste twee navorsingsvrae.

Bronne wat gebruik word sluit internetwebwerwe, boeke, joernaalartikels, meesters-graadverhandelinge en proefskrifte in. 'n Internetsoektog is uitgevoer in Google [<http://www.google.co.za>], Ebscohost en SCirus. Die volgende trefwoorde is gebruik: emosionele intelligensie, vroeë adolessensie, welstand, welstandbevordering, Graad 7-leerders.

1.4.2 Empiriese ondersoek

In die ondersoek is 'n kwantitatiewe eenmalige dwarsdeursnit opname ontwerp van die emosionele intelligensie van 'n groep Graad 7-leerders gemaak.

1.4.3 Seleksie van deelnemers

Daar het 50 leerders uit vier skole in die Noordwes-provinsie aan die studie deelgeneem. Die seleksie van die deelnemers het aan die hand van 'n beskikbaarheid-steekproef plaasgevind.

1.4.4 Insameling van data

Die data vir die studie is ingesamel deur gebruik te maak van die Bar-On skaal van emosionele intelligensie (BarOn EQ-i:YV). Hiermee is die emosionele intelligensie van die groep leerders bepaal.

1.4.5 Analise van data

Die data is deur die statistiese konsultasiedienste van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus verwerk. Die betroubaarheid van die skaal is bepaal deur gebruik te maak van die Cronbach Alfa- betroubaarheid. Frekwensies is bepaal om beduidenheid van effekgroottes te bepaal, deur die gebruik van Cohen (1988).

1.4.6 Betroubaarheid

Om die betroubaarheid van die empiriese ondersoek te verseker, is daar gebruik gemaak van 'n gekwalifiseerde psigometris. Die BarOn EQ-i:YV is as meetinstrument gebruik omdat dit genoegsame konstruegeldigheid toon ten einde die navorsing te publiseer en die resultate te gebruik vir verdere navorsing.

1.4.7 Etiek

Daar is ooreenkomstig die beleid van die Noordwes-Universiteit gehandel. Ingeligte toestemming is verkry van al die betrokke skoolhoofde en ouers. Alle deelnemers het briewe ontvang met die nodige inligting aangaande die doel van die studie en die implikasies van hul betrokkenheid as deelnemers. Deelnemers is anoniem en het vrywillig aan die studie deelgeneem. Alle inligting wat verkry is, is vertroulik hanteer.

1.5 Uiteensetting van die navorsingsverslag

In hoofstuk 1 word 'n inleidende oriëntering gebied, waarna daar aandag gegee word aan die probleemstelling, die doel van die navorsing en 'n oorsigtelike uiteensetting van die navorsingontwerp.

In hoofstuk 2 word 'n literatuuroorsig oor emosionele intelligensie en die verband daarmee met welstand aangebied.

In hoofstuk 3 word daar aandag gegee aan die ontwikkeling van die Graad 7-leerders as vroeë adolessente, emosionele intelligensie en die bevordering van hul welstand.

In hoofstuk 4 word die navorsingsontwerp van die studie bespreek. Die prosedure, ontwerp, populasie en steekproef, sowel as die meetinstrumente wat gebruik is, word breedvoerig bespreek.

In hoofstuk 5 word die navorsingsresultate en interpretasie uiteengesit.

Hoofstuk 6 sluit die samevatting, bespreking, gevolgtrekkings en aanbevelings van die studie in.

HOOFSTUK 2

EMOSIONELE INTELLIGENSIE EN WELSTANDS- BEVORDERING

2.1 Inleiding

In die hoofstuk word emosionele intelligensie as konstruk bespreek. Daar word spesifiek verwys na die verloop van die ontwikkeling van emosionele intelligensie. Onderafdelings wat in hierdie hoofstuk bespreek sal word, sluit die aard van emosionele intelligensie, die verband tussen emosionele intelligensie en welstand, emosionele intelligensie en behoeftebevrediging, en emosionele intelligensie en kulturele diversiteit in.

2.2 Die ontwikkeling van emosionele intelligensie as konstruk

Emosionele intelligensie as konstruk het oor 'n tydperk van honderd jaar deur verskillende fases van ontwikkeling gegaan (Gardner, 1993). Die ontwikkeling word vervolgens bespreek met spesifieke verwysing na die verskillende tydperke in die ontwikkelingsproses.

Die tydperk tussen **1900–1969** word gekenmerk deur navorsing wat die konstrakte emosie en intelligensie as twee aparte velde hanteer het. Intelligensienavorsing is gekenmerk deur die ontwikkeling van toetse rakende psigologiese intelligensie en die ontstaan van tegnologiese intelligensiekwasiënt-toetse (IK-toetse). Navorsing oor emosie het gefokus op emosionele reaksies, die verband tussen emosie en kulturele faktore en emosies as die produk van patologie.

Vanaf **1970** word hierdie twee konstrakte beskou as 'n geïntegreerde eenheid. Die aanname lei tot die ontwikkeling van 'n nuwe psigologiese veld, met die fokus op interaktiewe verhouding tussen kognisie en affek. Die kognitiewe en affektiewe navorsingsvelde se fokus val nou op die interaksie tussen emosies en denke. Gardner (1993) se teorie oor meervoudige intelligensie is ook in hierdie tydperk ontwikkel, en sluit onder andere interpersoonlike intelligensie in, met die fokus op die kapasiteit van die individu om emosies te kan ontvang en simboliseer. Intelligensie word in onderafdelings,

naamlik sosiale vaardighede, empatie-vaardighede, sosiale angstigheid en emosionaliteit verdeel. Navorsing van die menslike brein het getoon dat daar waarskynlik interaksie tussen die individu se emosies en kognisie is, terwyl die gebruik van die term 'emosionele intelligensie' soms voorgekom het (Goleman, 1995; Louw & Edwards, 1993).

Gedurende **1990** is 'n formele teorie van emosionele intelligensie deur Mayer en Salovey ontwikkel. Hulle toon aan dat emosionele intelligensie 'n basiese vorm van intelligensie is. Artikels oor die konstruk emosionele intelligensie is deur Salovey en Mayer (1990) gepubliseer en het gelei tot die ontwikkeling van die eerste meet-instrument vir die meet van 'n individu se emosionele intelligensie wat in die tydperk erken word as 'n ware vorm van intelligensie.

Die jare **1994–1997** word gekenmerk as 'n tydperk waarbinne die konstruk emosionele intelligensie ontwikkel het, maar ook deur Goleman gepopulariseer is. Dit het gepaard gegaan met die opspraakwekkende stelling dat emosionele intelligensie selfs belangriker kan wees in die bereiking van sukses en lewensbevrediging as die individu se intelligensiekwasiënt (IK). Die suksesvolle publisering van Goleman (1995) se boek oor emosionele intelligensie, het volgens Ciarrochi, Forgas en Mayer (2001) gelei tot 'n verhoogde belangstelling in die konstruk.

Vanaf **1998 tot vandag** word die ontwikkeling op die terrein gekenmerk deur die ontstaan en ontwikkeling van meetinstrumente van emosionele intelligensie en 'n toename van navorsing binne hierdie veld. Die ontwikkeling gaan gepaard met verfynings van die konstruk emosionele intelligensie, die ontwikkeling en bekendstelling van nuwe meetinstrumente in die navorsingsveld en verskyning van die navorsingsartikels (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001).

Vervolgens word die aard van emosionele intelligensie bespreek.

2.3 Die aard van emosionele intelligensie

Emosionele intelligensie hou uiteraard verband met emosies. Emosies kan gedefinieer word as ingebore impulse wat daarop gemik is om 'n onmiddellike reaksie tot 'n situasie tot gevolg te hê. Navorsing deur Goleman (1995) toon hoe elke emosie die liggaam voorberei op sekere reaksies. Voorbeelde hiervan word gevind in die opmerking van fisiese simptome in die liggaam van die individu tydens die ervaring van intense emosies. Woede word byvoorbeeld gekenmerk deur die fisiese verhoging van die

individue se bloedsomloop, verhoging van hartklop en die afskeiding van adrenalien binne die individue se liggaam. Wanneer individue 'n emosie van vrees ervaar, vloei hul bloed na hul groter spiere, wat vlug vergemaklik en die individue in staat stel om te vlug of te veg (Gardner, Kornhaber & Wake, 1996; Steinberg, 2005). So beïnvloed die ervaring van verskeie emosies individue op verskillende wyses. Volgens Steinberg (2005) is die herkenning van dominante emosies die eerste stap in die ontwikkeling van moontlikhede om die self te bemagtig en te verbeter. Hy is van mening dat die individue slegs oor drie dominante emosies beskik, naamlik geluk, woede of hartseer. Alle ander gemoedstoestande spruit hieruit. Individue se psigiese, fisiese en algemene welstand word direk beïnvloed deur die ervaring van emosies wat sal bepaal hoe individue hulself ervaar en aanvaar (Mayer & Geher, 1996; Salovey & Sluyter, 1997).

Die onderskeie definisies van emosionele intelligensie verwys na die veelvuldige aard daarvan. Mayer (2001) definieer emosionele intelligensie as die unieke vermoë van individue om hul emosies te herken, te verstaan, te reguleer en op 'n effektiewe wyse toe te pas. Volgens Goleman (1995) dui emosionele intelligensie op die vermoë van die individue om sy/haar eie gedagtes en gevoelens te identifiseer, te verstaan en te beheer, dit op gepaste wyse aan ander te kommunikeer, empatie te kan toon teenoor ander se emosies, en om uiteindelik op 'n emosionele vlak met ander individue 'n verhouding te hê (De Klerk & Le Roux, 2003; Vermeulen, 1999). Emosionele intelligensie verwys na die graad van psigiese vaardigheid waarmee mense gebeure hanteer. Sielkundiges is reeds 'n geruime tyd besig om maniere te ondersoek om mense te bemagtig om pynlike gevoelens en intense impulse te hanteer. Mense word geleer om hulle emosionele intelligensie te verbeter en dit op praktiese situasies in hulle lewens toe te pas (Furber, 2005; Louw & Edwards, 1998). 'n Spesifieke gebeurtenis kan 'n spesifieke emosie by die individue ontlok. 'n Gevaar kan egter ontstaan wanneer die individue in so 'n mate oorweldig word deur die ervaring van 'n intense emosie dat hierdie emosie beheer neem oor die persoon se gedrag.

Die wyse waarop hierdie daaglikse ervaring en hantering van emosie plaasvind, sal die individue se sosiale omgewing direk beïnvloed. Emosies het 'n besliste invloed op die interaksie tussen verskeie individue, asook op die wyse waarop individue hulself ervaar en uiteindelik aanvaar (Cilliers, 2004; Steiner & Perry, 1997). Die doel vir die aanleer en verbetering van emosionele vaardighede is om kennis in te win ten opsigte van die verskillende emosies, te verstaan waarom en tot watter mate emosies deur die individue ervaar word en uiteindelik hoe om intelligensie by emosies te voeg (Canfield & Siccone,

1995; Goleman, 1995). Emosionele intelligensie verwys dus na die interaksie tussen emosies, individuele daaglikse ervarings en die konseptualisering daarvan.

Daar bestaan twee benaderings tot die beskrywing van die aard van emosionele intelligensie:

- die vermoëbenadering wat emosionele intelligensie definieer as 'n vermoë om emosies op intelligente wyse te hanteer
- die gepopulariseerde, gemengde benadering wat emosionele intelligensie definieer as 'n kombinasie van vaardighede en karaktereienskappe soos welstand, motivering en die vermoë om effektiewe verhoudings te ontwikkel (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Radford, 2003).

Volgens Mayer (1997) het die popularisering van emosionele intelligensie daartoe gelei dat die klem verskuif van 'n vermoë intelligensie-georiënteerde benadering na 'n vaardigheidsgeoriënteerde benadering, sowel as na 'n verhoogde belangstelling in die effektiewe hantering en bestuur van emosionele en sosiale verhoudings.

Die vermoëbenadering onderskei vier fasette van emosionele intelligensie te wete:

- die vermoë om uitdrukking te gee aan emosies;
- die gebruik van emosies in die fasilitering van denke;
- die analisering van emosies; en laastens
- die hantering en bestuur van emosies.

Die gemengde benadering definieer emosionele intelligensie as 'n nie-kognitiewe vaardigheid en verdeel emosionele intelligensie in vyf kategorieë, naamlik:

- die intrapersoonlike;
- die interpersoonlike;
- die vermoë tot aanpasbaarheid;
- streshantering; en laastens
- algemene gemoedstoestande (Bar-On, 1997b; Goleman, 1995).

Die gemengde benadering fokus op individuele vermoëns, gedrag, algemene disposisie en persoonlike eienskappe soos die van optimisme en uithouvermoë. Die onderskeie benaderings word in die tabel hieronder uiteengesit.

Tabel 1: Skematiese oorsig oor die belangrikste komponente van die twee benaderings soos vervat in die modelle van Mayer, Salovey en Caruso (1997), Bar-On en Parker (2000) en Goleman (1995)

BENADERINGS TOT EMOSIONELE INTELLIGENSIE		
DIE VERMOËBENADERING	DIE GEMENGDE BENADERING	
Mayer, Caruso & Salovey-model	Bar-On-model	Goleman-model
1. - Die vermoë tot emosionele bewustheid. - Akkurate persepsie van emosies soos in gesigsuitdrukkings, musiek en selfs ontwerpe.	1. Die intrapersoonlike: - selfbewustheid - selfrespek - selfaktualisering - onafhanklikheid - assertiwiteit	1. Selfbewustheid: - akkurate self - assessering - selfvertroue
2. - Die vermoë om emosies te kan gebruik in die fasilitering van denke. - Akkurate uitdrukking van emosies ten opsigte van basiese sensasies soos kleur en tekstuur. - Emosies kan nou gebruik word in die verskuiwing van perspektiewe.	2. Die interpersoonlike: - empatie - interpersoonlike verhoudings - sosiale verantwoordelikheid	2. Selfregulering: - selfbeheer - betroubaarheid - aanpasbaarheid - innoverendheid

3.	- Die vermoë om begrip te vorm van emosies en betekenis. - Emosies word in dele geanaliseer sodat mense begrip kan vorm van die voorkoms van sekere gevoelens.	3.	Aanpasbare emosionele intelligensie: - probleemoplossing - toetsing van die realiteit	3.	Motivering: - doelgerigtheid - getrouheid - inisiatief - optimisme
4.	- Die vermoë tot die hantering en bestuur van emosies. - Die vermoë om eie en ander se emosies te kan hanteer.	4.	Streshantering: - strestoleransie - impulsbeheer	4.	Empatie: - vermoë om ander te kan verstaan - ontwikkeling van ander - diens-georiënteerdheid - politieke bewustheid
		5.	Algemene gemoedstoestand: - geluk - optimisme	5.	Sosiale vaardighede: - invloed - kommunikasie - konflikhantering - leierskap - opbou van verhoudingsbande - samewerking - spanwerk

2.4 Die verband tussen welstand en emosionele intelligensie

Die Wêreld Gesondheidsorganisasie (WHO, 1999) definieer gesondheid as volg: *"Health is a state of complete physical, mental, and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity"*. Dit veronderstel 'n holistiese benadering tot die welstand van individue en 'n balans tussen die onderskeie areas van die individu se lewenswyse en bestaan (Beattie & Gott & Sidell, 1993; Edelman & Mandle, 2002; Harris, 2007). Welstand behels 'n keuse tot optimale gesondheid met die fokus op lewenslange groei, persoonlike verbetering en betrokkenheid. Die bereiking van

gesondheid en welstand is egter die individu se eie verantwoordelikheid. Dit omsluit 'n praktiese gesonde lewenswyse en gedrag wat positiewe gesondheid verbeter. Volgens Gordon (1996) is gesondheidsbevordering 'n universele doelwit vir die mensdom. Individue moet in hul geheel gesien word deur te fokus op alle areas van hul lewensbestaan. 'n Nuwe psigologiese paradigma wat die toepassing van positiewe denke en die identifisering van positiewe sterktes in die ontwikkeling van welstand en gesondheid beklemtoon, is ook in die afgelope aantal jare aan die orde gestel (Adams, Bezner & Steinhardt 1997; Wissing & Van Eeden, 1998).

Die 'Wheel of Wellness' (Witmer, Sweeney & Myers 1998), dui op die verskillende fasette van welstand en op die wyse waarop hierdie fasette interaktief met mekaar verweef is. Wanneer verandering in een faset van die individu se algehele welstand voorkom, word ander fasette direk daardeur beïnvloed. Die welstandswiel identifiseer eerstens die eienskappe van gesonde funksionering en tweedens waar intervensie toegepas kan word. Die welstandswiel dui daarop dat vyf noodsaaklike lewenstake voorkom wat die effektiewe ontwikkeling en ontstaan van welstand beïnvloed.

- Die eerste lewenstaak fokus op die spiritualiteit, aangesien spiritualiteit gesien kan word as die kernkaraktereienskap van 'n gesonde individu. Volgens Lightsey en Owen (1996) ervaar individue met geestelike welstand meer positiewe denke, meer sosiale ondersteuning en uiteindelik beter fisiese en psigiese gesondheid.
- Die tweede lewenstaak fokus op selfrigting. Volgens Whale (2000) dui selfrigting op die wyse waarop individue hul daaglikse take en aktiwiteite bestuur en beheer vir die bereiking van langtermyn doelwitte. Individue met selfrigting is persone met selfwaarde.
- Die derde lewenstaak fokus op die interaksie tussen werk en plesier (Ryff & Singer, 1998; Whale, 2000). Dit is noodsaaklik dat individue oor die nodige vaardighede beskik om werk en tyd op so 'n wyse te bestuur dat individue 'n gesonde balans kan handhaaf tussen tyd, energie, familie en vriende.
- Die vierde lewenstaak fokus op die bou en behoud van vriendskapverhoudinge. Vriendskapverhoudinge omsluit alle sosiale vaardighede (Goleman, 2006; Meyer, Moore & Viljoen, 1997). Individue met vaardighede soos empatie ervaar dieselfde gesondheidsvoordele as persone wat gereeld oefen en/of mediteer. Sosiale ondersteuning lei tot die bevrediging van sosiale behoeftes, 'n positiewe selfbeeld en 'n gesonde fisiese en emosionele welstand.

- Die vyfde lewenstaak fokus op die liefde. 'n Gesonde liefdesverhouding sluit die volgende vyf vermoëns in:
 - die vermoë om intiem te kan verkeer, te vertrou en die vermoë tot self-openbaring;
 - die vermoë om affeksie te kan toon sowel as te kan ontvang;
 - die vermoë om ander individue te kan aanvaar as uniek;
 - die voorkoms van stabiele intieme verhoudings saam met die toewensing van groei en ontwikkeling van ander persone; en laastens
 - 'n gesonde seksuele lewe en identiteit.

Indien daar 'n gesonde balans tussen die bogenoemde areas voorkom, sal die individu algehele welstand en gesondheid kan geniet (Carr, 2004; Taylor, Kemeny, Reed, Bower & Grunwald, 2000).

Persoonlike gesondheid en welstand lei tot 'n effektiewe en suksesvolle lewensbenadering en uiteindelik tot 'n algehele fisiese, psigiese en sosiale welstand. Individue ken hulself en streef daarna om hul emosionele behoeftes te bevredig deur self verantwoordelikheid te neem vir hul gedrag en die gevolge daarvan (Harris, 2007; Wissing, 2000). Individue met 'n toereikende emosionele intelligensie is in staat om effektief te kan kommunikeer, hetsy verbaal of nie-verbaal. Verder is hulle daartoe in staat om effektiewe verhoudings te bou en te behou op sosiale vlak, sien hul meer as net een kant van 'n saak in, is op hoogte van wêreldgebeure en beskik oor goeie tydbestuurvaardighede (Ryff & Singer, 1998; Van Eeden, 1996). Hierdie individue het 'n duidelike begrip oor hul eie unieke identiteit, sowel as hul sosiale identiteit en dit wat van hul verwag word binne hul sosiale omgewing. Dit impliseer dat die individue oor 'n emosioneel intelligente leefwyse beskik (Lac & Su, 2004; Steinberg, 2005).

'n Emosioneel intelligente leefwyse hou in dat die individu besef dat welstand 'n keuse is om te beweeg in die rigting van optimale gesondheid en 'n maksimale lewenswyse (Jakes, 2008; Raver & Knitzer, 2002). Emosioneel toereikende persone sal positiewe aanpasbaarheid en vaardighede in die hantering en bestuur van lewenstressors toon (Evans, 2001; Goleman, 1995). Die emosioneel toereikende individu sal gemotiveerd wees om optimale sukses te bereik. Toereikende emosionele en sosiale intelligensie rus die individue toe met goeie emosionele en sosiale vaardighede wat hul in staat stel

om situasies en negatiewe emosies beter te kan hanteer en beheer, en sodoende ook algemene welstand te bevorder. 'n Emosioneel intelligente individu sal 'n positiewe bydra lewer tot sy/haar eie lewe en die van ander rondom hom/haar, wat daartoe sal lei dat die algemene welstand van die gemeenskap en die wêreld sal verbeter (Sheehan, 2002 ; Carr, 2004).

Salovey en Mayer (1990) dui daarop dat persone met 'n toereikende emosionele intelligensie lewenstake op so 'n wyse sal benader dat probleme op 'n konstruktiewe wyse opgelos sal word en die individu die hantering van negatiewe lewensgebeure uiteindelik as voordeel tot die bereiking van persoonlike doelwitte sal kan gebruik (Goleman, 1995; 2006 Walker, 1999). Indien individue nie beheer kan uitoefen oor hul eie gevoelens en gedrag nie, sal gebeure oneffektief hanteer en bestuur word en kan die individu se gedrag as sosiaal onaanvaarbaar beskou word. Volgens Steinberg (2005) is individue met 'n ontoereikende emosionele intelligensie onder beheer van hul emosies en gevoelens en nie in beheer daarvan nie. Emosies soos frustrasie en woede kan byvoorbeeld lei tot skadelike aanranding en in die uiterste gevalle selfs tot moord (Ryff & Singer, 2001). Navorsing deur Steinberg (2005) dui daarop dat individue toegerus kan word met emosionele vaardighede wat hul sal help om negatiewe energie, soos die van woede, doelgerig te gebruik in die skep van positiewe, nuwe moontlikhede. Hierdeur word weereens beklemtoon dat dit vir individue noodsaaklik is om oor emosionele lewensvaardighede te beskik wat voortvloei uit selfkennis en begrip.

Individue moet hul gevoelens kan identifiseer en benoem om sodoende altyd beheer oor hul eie emosies, gevoelens en omstandighede te kan uitoefen ten einde 'n effektiewe lewensbestaan te handhaaf en algemene welstand te ervaar. Onbevredigende lewensuitkomste kan daartoe lei dat individue negatiewe emosies soos depressie ervaar, emosies onvoldoende beheer en bestuur. Dit kan uiteindelik verhoudings negatief beïnvloed (Barlow & Durand, 2001; Ciarrochi *et al.*, 2001). Onbevredigende lewensuitkomste kan ook daartoe lei dat individue kreatiwiteit, motivering en belangstelling in daaglikse take verloor. Op hierdie wyse beïnvloed die ervaring van onbevredigende lewensuitkomste nie net die individue se psigiese welstand nie, maar ook hul fisiese welstand.

Dit is belangrik om individue as holistiese wesens te sien en te besef dat die psigiese en fisiese in direkte interaksie is. Navorsing deur Maslow dui daarop dat alle individue oor die behoefte tot selfaktualisering, groei, ontwikkeling en uiteindelik tot die bereiking van

hul doel in die lewe, beskik. Individue wat toegerus is met die emosionele en sosiale vaardighede om hul basiese behoeftes te identifiseer en te bevredig, sal uiteindelik daartoe in staat wees om ook meer spesifieke behoeftes te bevredig ten einde selfaktualisering en sodoende algemene welstand te bereik.

Volgens Maslow is dit belangrik om eerstens jou primêre behoefte te bevredig. Op hierdie wyse sal die behoeftes wat hoër rang op die hiërargie geniet uiteindelik ook bevredig kan word. Dit sluit basiese behoeftes, fisiologiese behoeftes, 'n behoefte aan veiligheid, affiliasiebehoeftes, erkenningsbehoeftes en laastens selfaktualisering in. Volgens Maslow bereik individue eers hul volle potensiaal wanneer hul in staat is om te voldoen aan die karaktereienskappe van die behoeftes wat die hoogste rang van die hiërargie geniet (Canfield & Siccone, 1995; Louw, Van Ede & Louw, 1998).

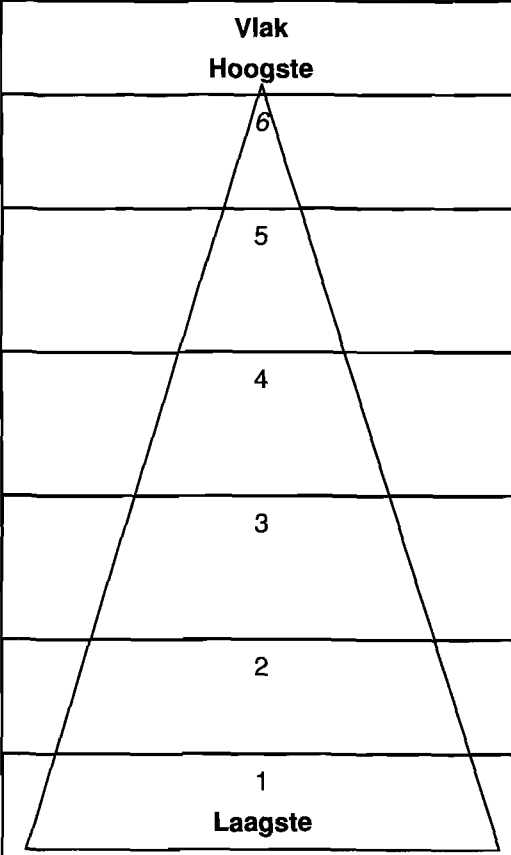
2.5 Emosionele intelligensie en behoeftebevrediging

Die aanleer van emosionele lewensvaardighede kan die individu toerus om negatiewe denke en gedrag op 'n konstruktiewe wyse te verander na positiewe denke en gedrag. Die aanleer van emosionele lewensvaardighede is egter 'n proses gekenmerk deur oefening, geduld, toewyding en begeleiding. Dit is noodsaaklik dat die individu verantwoordelikheid neem vir die verandering. Die individu moet derhalwe gemotiveerd wees om 'n positiewe verandering in sy/haar lewe te bewerkstellig. Die eerste stap na so 'n positiewe verandering en verbetering van die individu se lewe is die identifisering van basiese lewensbehoeftes. Wanneer die behoeftes van die individu duidelik word, kan daar aandag gegee word aan die verbetering en/of ontwikkeling van hierdie behoeftes deur die gebruik van gepaste emosionele lewensvaardighede (Emmons, 1992; Kelly, 2004).

Die basiese behoeftes van alle individue sluit fisiologiese behoeftes sowel as die behoefte aan veiligheid in. Fisiologiese behoeftes verwys na die basiese behoefte aan kos, water, rus, kleding en so meer. Die behoefte aan veiligheid impliseer dat geen fisiese bedreigings moet voorkom nie sodat die individu fisies veilig voel. Wanneer hierdie behoeftes nie bevredig word nie, word die motivering om hoëvlak-behoeftes te bevredig, benadeel. Sielkundige behoeftes sluit affiliasiebehoeftes, sowel as die behoefte aan erkenning en selfaktualisering in. Affiliasiebehoeftes sluit die behoefte in om vriendskap en liefde te vind, terwyl erkenningsbehoeftes 'n implikasie is dat daar 'n behoefte aan selfrespek en waardering is. Die laaste behoefte is die behoefte aan

selfaktualisering, wat dui op die individue se behoefte om hulself te ontdek en uiteindelik hul volle potensiaal in die lewe te bereik (Clements, 2000). Ten einde 'n beter begrip te vorm rakende die verskillende behoeftes van die individu, word daar gekyk na Maslow se hiërargie van behoeftes:

Tabel 2: Die volgende tabel dui op Maslow se hiërargie van behoeftes gegrond op Maslow - 1970, 1971 (in Louw & Edwards, 1998)

	Behoeftes aan:	Gemoed met:	Voorbeelde:
6	Transendensie	Die vind van 'n identiteit buite jouself	Ervaring van die lewe as heilig; ervaring van die wêreld met ontsag.
5	Selfaktualisering	Vervulling van mens se volle potensiaal.	Volle ervaring van die lewe; ontwikkeling van eie unieke waardes en kapasiteit.
4	Agting	Erkenning en prestasie	Stel van doelwitte en bereiking daarvan; bemeestering van iets uitdagend.
3	Liefde en om te behoort	Affilasie en aanvaarding	Om deel van 'n groep te wees; om versorg te word, verstaan te word, en intiem te wees.
2	Veiligheid	Langtermyn-oorlewing en -gerief	Orde, stabiliteit, vaste werk, om 'n huis te besit en geld gespaar te hê.
1 Laagste	Fisiologies	Onmiddellike oorlewing en gerief	Besukting, voedsel, slaap en seks.

Indien lewensgebeure suksesvol deur individue bestuur en beheer word, bied dit aan hulle die geleentheid om hul behoeftes te bevredig en uiteindelik algemene welstand te ervaar. Wanneer individuele behoeftes bevredig word, ervaar individue 'n gevoel van welstand en is hul gemotiveer om hul volle lewenspotensiaal te bereik. Wanneer basiese behoeftes egter nie bevredig word nie, kan dit lei tot die ontstaan van negatiewe lewensuitkomst. Negatiewe lewensuitkomst laat individue met gevoelens van hulpeloosheid, frustrasie en onvergenoegdheid. Hierdie gevoelens het 'n direkte invloed op hul daaglikse lewensbestaan, hul kreatiwiteit, asook hulle verhoudings en vermoëns om sukses te bereik (Egan, 2002; Gordon, 1996). Omdat 'n emosioneel toereikende persoon oor die nodige lewensvaardighede beskik om interne sowel as

eksterne stressors te beheer en te bestuur, plaas dit die individu onmiddellik in die bevoorregte posisie om suksesvol te wees en lewenswelstand te geniet. Dit is duidelik dat daar 'n verband tussen individue se emosionele behoeftes bestaan, en dat die bevrediging van hierdie behoeftes sal bepaal of individue hul lewensdoelwitte sal nastreef en uiteindelik hul volle potensiaal sal bereik (Carr, 2004; Goleman, 1995). Slegs wanneer individue se behoeftes bevredig word, ontstaan daar 'n algemene gevoel van welstand by en is hulle daartoe in staat om 'n effektiewe lewenswyse te handhaaf.

Vervolgens sal daar aandag gegee word aan kulturele diversiteit en die invloed daarvan op emosionele intelligensie.

2.6 Emosionele intelligensie en kulturele diversiteit

Individue word in 'n gemeenskap gebore. Binne hierdie gemeenskap vorm sekere gedragsspatrone wat noodsaaklik is vir oorlewing in kultuurgroepe. Kultuur word gedefinieer as 'n dinamika van norme, tradisies, sosiopolitiese verhoudings, taal, kennis, houdings en waardes, wat deur 'n groot groep persone aanvaar word en meestal van die een generasie na die ander oorgedra word (Ekman, 2003; Nieto 2000; Slavin, 2003). Kultuur dui op die realiteit deur die definiëring van skoonheid, moraliteit en waarheid. Dit wat reg en verkeerd is, waar en vals is, word deur alle individue binne hul gemeenskap aangeleer (Parsons, Hinson & Brown, 2001; Wallace & Wallace, 1989). Veranderlikes wat kultuur veral in Suid-Afrikaanse konteks beïnvloed, sluit etnisiteit, sosiale klas, geslag, taal, agtergrond, geloof en gestremdhede in. Houdings sluit sekere oortuigings (politiek, geloof), waardes, kennis (empiries en teoreties), opinies, bygelowe en stereotipes in. Kulturele gedrag sluit 'n verskeidenheid norme, rolle, tradisies en gewoontes (Jordaan & Jordaan, 1998; Le Roux, 2000) in. Kulturele simbole verteenwoordig dinge en idees. Die betekenis wat deur die mens aan die simbool gegee is, het 'n spesifieke betrekking op die kultuur van die gemeenskap en hierdie simbool word oorgedra aan die volgende generasie. Sodoende vorm 'n kulturele simbool (Shiraev & Levy, 2004).

Die lede van die kultuurgroep reageer op hierdie waardes, norme en gedrag wat binne die groep ontwikkel word. Kulturele verskille en sosiale denkwyses motiveer die individu om sekere emosies te ervaar en uit te leef, terwyl ander onaanvaarbare emosies onderdruk moet word. Die erkenning of onderdrukking van individue se emosies sal

deur die kultuur van die gemeenskap gemotiveer word (Surowiecki, 2004). Sodra individue uit die kultuurgroep tree en in 'n ander kultuurgroep beland, kan dit gebeur dat angs ervaar word omdat hul sosiale gedrag nie meer aanvaarbaar sal wees binne die nuwe groep nie (Lopes, Salovey & Straus, 2000; Van Aardt, 2004). Dit kan tot angstigtheid aanleiding gee wat 'n invloed sal hê op die emosionele en sosiale aanpassing van individue. Dit kan meebring dat individue onstabiel sal wees en oneffektiewe aanpassing sal toon. Indien individue egter vroeg genoeg voorberei en begelei word om die nodige vaardighede aan te leer, hul emosionele intelligensie te ontwikkel en te verbeter, sal hierdie situasie en talle ander stresvolle lewensgebeure suksesvol hanteer kan word.

Hoewel individue grootliks van mekaar verskil ten opsigte van hulle agtergrond, beskik persone tog oor die potensiaal om dieselfde basiese emosies te kan ervaar. Navorsing deur Parker, Saklofske, Shaughnessy, Huang, Wood en Eastabrook (2005) dui egter daarop dat kultuur die ervaring en/of uitdrukking van emosies beïnvloed. Volgens Nettelbeck en Wilson (2005) moet enige vorm van toetsing altyd daarna streef om die individue se kulturele agtergrond in ag te neem. Met die ontwikkeling of bevordering van individue se emosionele intelligensie, is dit derhalwe noodsaaklik om die individue in hul totale konteks te sien (Cobb, 1994). Die konteks van die individu sluit altyd die individu se kultuur in. Die aanname kan dus gemaak word dat kultuur 'n rol kan speel in die wyse waarop die emosionele ontwikkel en bevorder kan word.

2.7 Samevatting

Dit is duidelik dat die individue hulself daagliks in situasies bevind wat die hantering van intense emosies en ekstreme uitdagings insluit. Die wyse waarop hierdie situasies hanteer word, kan of 'n bydra lewer tot individue se algemene welstand, of dit kan lei tot 'n oneffektiewe lewensbestaan vol negatiewe lewensuitkomstes (De Klerk & Le Roux, 2003; Goleman, 1995; 2006; Klaas, 2004; Sheehan, 2002; Vermeulen, 1999). Alle individue is unieke wesen met 'n unieke agtergrond en raamwerk. Dit lei daartoe dat individue oor hul eie persoonlike behoeftes sal beskik en ook hul eie lewensverwagtinge sal koester. Die bereiking van doelwitte hang egter af van die emosionele vaardighede waaroor individue beskik. Individue met 'n lae emosionele intelligensie, is minder geneig om sukses te bereik as individue met 'n toereikende emosionele intelligensie. Die bereiking van 'n persoon se volle potensiaal en die uitlewing van 'n gelukkige en vervulde lewe kom egter nie maklik nie. Dit is 'n leerproses waartydens individue

verantwoordelikheid neem vir hul eie keuses, gedrag en die gevolge daarvan (Covey, 2003; Marx, Wooley & Northrop, 1998).

Dit is duidelik dat kultuur 'n definitiewe rol speel in die ontwikkeling en verbetering van individue se emosionele intelligensie. Individue moet deurlopende binne hul totale konteks beskou word. Vir die doel van hierdie studie word aandag gegee aan die huidige stand van Graad 7-leerders se emosionele intelligensie. Die volgende hoofstuk fokus op die ontwikkeling van die Graad 7-leerders.

HOOFSTUK 3

DIE ONTWIKKELING VAN VROEË ADOLESSENTE

3.1 Inleiding

In die hoofstuk word aandag gegee aan die verband tussen emosionele intelligensie, welstand en die ontwikkeling van die vroeë adolessent. Adolessensie is die ontwikkelingsstadium tussen die kinderjare en volwassenheid. Die term is afgelei van die Latynse werkwoord "adolescere", wat "om groot te word" of "om te groei tot volwassenheid" beteken. Die term adolessensie dui op die groeiproses tot volwassenheid en is op alle kulture van toepassing (Louw *et al.*, 1998). In hierdie studie verwys die woord "adolessent" egter na 'n jeugdige in vroeë adolessensie, dus 'n jeugdige wat tussen die ouderdom van 11 en 13 jaar is, aangesien die navorsing betrekking het op die Graad 7-leerder. Elke fase in die leerder se ontwikkeling is van kardinale belang en bied geleenthede om optimaal te ontwikkel. Invloede en faktore wat tydens ontwikkeling 'n rol speel, is bepalend vir die uitkoms van die ontwikkelingsproses.

Adolessente verander nie net ten opsigte van hulle liggaamlike vorm en grootte nie, maar belangrike ontwikkelinge vind ook plaas rakende kognitiewe vaardighede, sosiale betrokkenheid en sieninge van die self. Navorsing wys daarop dat die biologiese veranderinge by die adolessent aanleiding gee tot verhoogde emosionaliteit, konflik en uitdagendheid (Perry & Weinstein, 1998; Van Aardt, 2004). Adolessensie gaan derhalwe gepaard met vele uitdagende lewensituasies. Adolessente wat toegerus is met die nodige emosionele vaardighede, geniet 'n voorsprong ten opsigte van suksesbeleving in teenstelling met die adolessent wat oor 'n ontoereikende emosionele intelligensie beskik (Ciarrochi *et al.*, 2001).

3.2 Die rol van die sosiale konteks

Die sosiale konteks waarbinne die Suid-Afrikaanse leerder groot word, speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van die leerder. Suid-Afrika bestaan uit verskillende sosiale kontekste, wat daartoe aanleiding gee dat verskillende leerders uit verskillende agtergronde voor die onderriggewer in die klaskamer sit. 'n Leerder wat sonder 'n ma

of 'n pa in 'n plakkerskamp grootword, sal meer geneig wees om 'n spesiale behoefte binne die klaskamer te ontwikkel as die leerder wat in 'n gelukkige gesin en omgewing grootword (Sathiparsad, 2003; Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Wagner & Williams, 2000). Indien daar 'n spesiale behoefte by die leerder voorkom, moet daar gefokus word op die oorsaak van die behoefte. Indien die leerder se onmiddellike omgewing die oorsaak daarvan is, moet oplossings gevind word wat die behoefte makliker hanteerbaar sal maak vir die leerder (Le Roux, 1994).

Volgens Boulter (1995) toon navorsing dat die drastiese verandering wat tans in Suid-Afrikaanse skole plaasvind, sowel as die ingrypende sosiale, persoonlike en gesinsveranderinge, geweldige aanpassings by individue meebring. Suid-Afrikaanse adolessente worstel meestal met vraagstukke wat verband hou met selfvertroue, selfagting, emosionele stabiliteit, gesondheid, gesinsinvloede, persoonlike vryheid, groepsosialiteit en moraliteit (Dryfoos, 1990; Louw *et al.*, 1998). Die leerder se sosiale konteks is 'n sisteem wat uit verskillende subsisteme bestaan. Daar is subsisteme soos ouers, boeties, sussies en oupas en oumas. Hierdie sisteem is in interaksie met ander sisteme soos die skool en die gemeenskap. Indien daar 'n wanfunksionering in die leerder se sisteem is, het dit 'n direkte invloed op die ander sisteme. 'n Aggressiewe ouer of 'n ouer met 'n drankprobleem sal dus 'n definitiewe invloed op die leerder hê. Die leerder ervaar probleme by die skool omrede sy primêre sisteem wanfunksioneer en 'n negatiewe invloed uitoefen op sy sekondêre sisteem, naamlik die skool (Bandura, 1986; Donald, Lazarus & Lolwana, 1997). Volgens Bandura se navorsing word die stelling gemaak dat adolessensie nie per definisie as 'n stormagtige fase gesien moet word nie, maar dat dit wel onstuimig kan wees vir sommige eerder as vir almal. Bandura (1964) is dus van mening dat indien konflik, vyandigheid of verwarring wel tydens adolessensie voorkom, dit verband hou met sosiale omstandighede binne die gesin en die gemeenskap. So sal die adolessent wat min liefde, begrip en ondersteuning ontvang, waarskynlik meer storm-en-drang ervaar (Covey, 1998; Louw *et al.*, 1998).

3.3 Stressors tydens adolessensie

Die oorgangsjare van kindwees na volwassenheid kan vir adolessente stresvol wees omdat hulle tydens hierdie die fase onder andere 'n eie identiteit moet vestig, meer verantwoordelikheid moet neem vir hul eie lewens, besluite moet neem oor hul toekoms en in verhoudinge met die teenoorgestelde geslag betrokke begin raak. Vandag se jeug

is ook blootgestel aan talle eise en stressors in die omgewing, juis vanweë die kompleksiteit van die samelewing waarbinne hulle grootword. Vroeë navorsing bewys dat adolessensie deur alle Suid-Afrikaanse tieners as 'n moeilike ontwikkelingsstadium ervaar word (Louw *et al.*, 1998; Marais, 1997). Daar moet dus deurlopend gepoog word om die adolessente leerder op so 'n wyse te bemagtig, te ondersteun en te begelei om stressors op 'n effektiewe wyse te hanteer.

Soos reeds aangetoon, word die ontwikkeling van die individu beïnvloed deur interne sowel as eksterne omgewingsfaktore (Frydenburg, 1997; Steinberg, 2005). Interne stressors soos 'n gebrek aan stimulasie, onvoldoende voeding, 'n gebrek aan liefde en aanvaarding, het 'n direkte invloed uit op die ontwikkeling van die individu. Eksterne stressors sluit in armoede, siekte en werkloosheid. Hoewel adolessente van mekaar verskil en sommige adolessente soms vinniger ontwikkel as ander, bly daar algemene ontwikkelingsfases waardeur alle adolessente gaan (Clements, 2000; Santrock, 1998).

Eksterne stressors is volgens Frasier (2000) makliker om te identifiseer en sluit faktore soos familie, portuurgroepe en daaglikse aktiwiteite in. Familiefaktore dui op die basiese interpersoonlike verhoudinge binne die familie sowel as die algemene funksionering van die familie as 'n eenheid. Stres ontstaan wanneer die familie nie effektief funksioneer nie en die kind se algemene welstand negatief hierdeur beïnvloed word. Voorbeelde van oneffektiewe familieverhoudinge kan gevind word in ouers wat gedurig aan die baklei is en omstandighede wat selfs lei tot skeiding tussen die ouers, of ouers wat nooit beskikbaar is nie as gevolg van 'n te hoë werkslading en selfs finansiële probleme. Kinders wat blootgestel word aan hierdie tipe situasies, neig om maklik gevoelens van verwerping en selfs skuld te ervaar. Die stres wat deur die kind ervaar word, kan nie altyd op 'n konstruktiewe wyse benader en opgelos word nie en lei daartoe dat die kind gevoelens van wanhoop ervaar juis omdat hierdie stres nie suksesvol hanteer kan word nie.

3.4 Die bemeestering van ontwikkelingstake

Alle ontwikkelingsfases word gekenmerk deur ontwikkelingstake. Ontwikkelingstake kan lei tot die ervaring van psigologiese stres, wat onaanpasbare gedrag, gemoedskommelings en angstigtheid tot gevolg kan hê. Om hierdie rede is dit vir die adolessent belangrik om streshanteringvaardighede en 'n voldoende ondersteuningnetwerk te ontwikkel. Dit is die sleutelemente in die bemeestering van die ontwikkelingstake. Die

individuele geaardheid van die kind sluit emosionele en kognitiewe vaardighede in. In samehang met die kind se sosiale vermoë, kan dit 'n beduidende rol speel in die bereiking van sukses en lewensbevrediging (Goleman, 2006; Playbon Love, 2003). Fisiese faktore sluit gestremdhede en siekte in. Wanneer 'n kind op 'n vroeë ouderdom alreeds ernstige en kroniese siektes ervaar, kan fisiese trauma by die kind ontstaan. Hierdie trauma het interne stressors tot gevolg, wat die kind deurlopend op 'n onbewuste vlak kan beïnvloed. Om tot volwassenheid te kan groei, moet die adolessent egter sekere ontwikkelingstake uitvoer. Die suksesvolle uitvoering van hierdie ontwikkelingstake sal die adolessent toerus met die nodige vaardighede om die lewe op 'n effektiewe wyse te benader, sodat die adolessent as individu optimaal sal funksioneer tydens sy volwasse lewensfase.

Ontwikkelingstake sluit volgens Louw *et al.*, (1998) die volgende in:

- ontwikkeling van 'n manlike of vroulike geslagsrolidentiteit;
- ontwikkeling van kognitiewe vaardighede en die verwerwing van kennis;
- ontwikkeling van 'n eie identiteit;
- ontwikkeling van sosiaal verantwoordelike gedrag; en
- ontwikkeling van morele begrippe en waardes wat as riglyne vir gedrag kan dien.

Om die ontwikkeling van die adolessent ten opsigte van bogenoemde ontwikkelingstake in perspektief te plaas, sal die fisieke ontwikkeling, kognitiewe ontwikkeling, emosionele ontwikkeling, sosiale ontwikkeling en morele ontwikkeling van die adolessent vervolgens oorsigtelik bespreek word.

3.4.1 Die fisieke ontwikkeling van die adolessent

Die fisieke ontwikkeling van die adolessent word gekenmerk deur 'n dinamiese interaksie tussen die deurlopende veranderinge van die adolessent se liggaam en sy ander ontwikkelingstake. Dit is 'n tydperk van snelle fisiese veranderinge wat plaasvind en staan bekend as puberteit. Die fase word gekenmerk deur 'n merkbare verandering in lengte en gewig, sowel as seksuele rypwording (Berh, Cilliers & Meyer, 1988; Louw & Edwards, 1998). Adolessente is intens bewus van die liggaamlike veranderinge wat hulle ondergaan en moet hul liggaamlike voorkoms aanvaar. Die aanvaarding van hul liggaamlike voorkoms is egter nie vir alle adolessente maklik nie. Hulle ervaar dikwels

gevoelens van verleentheid en selfs verwerping. Die ouderdom waarop die adolessent liggaamlike rypheid bereik, beïnvloed die adolessent se psigiese ontwikkeling, veral wanneer rypwording nie op die gemiddelde ouderdom nie, maar buitengewoon vroeg of laat plaasvind. Volgens Siegel (in Louw & Edwards, 1998) kan te vroeë ontwikkeling by dogters aanvanklik tot hul nadeel wees. Dogters wat byvoorbeeld borste ontwikkel tydens Graad 5 of 6, wanneer meeste van die ander dogters binne hulle portuurgroep nog nie op dieselfde ontwikkelingsvlak as hulle is nie, kan uit hul plek uit voel en negatiewe gevoelens ervaar. Dit kan 'n negatiewe bydrae lewer tot die dogter se plek in haar onmiddellike sosiale omgewing. Tydens Graad 7 of 8 bevind dieselfde dogters hulle egter weer in 'n meer voordelige posisie, omdat hulle nou op dieselfde ontwikkelingsvlak as die res van hul portuurgroep is, maar oor meer kennis ten opsigte van die ontwikkelingsfase beskik.

Tydens die fisieke ontwikkeling van die adolessent, sal elkeen die fase van ontwikkeling anders ervaar. Die wyse waarop hierdie ontwikkelingsvlak hanteer sal word, sal afhang van die wyse waarop die adolessent die veranderinge interpreteer, organiseer en uiteindelik integreer. Gunstige hantering van hierdie ontwikkelingsfase sal normale ontwikkeling tot gevolg hê, terwyl negatiewe hantering hiervan tot die ervaring van angs en andersoortige versteurings kan lei (Blanchard, Gurka & Blackman, 2006; Liff, 2003). Die normale ontwikkeling van ontwikkelingstake by die adolessent sal 'n rol speel in die ontwikkeling en bemeestering van bevoegdhede, die ontwikkeling van 'n toekoms-perspektief en die mate van aanvaarding en aanpassing binne die portuurgroep. Abnormale of stadige fisieke ontwikkeling kan daartoe lei dat die ontwikkelingstake nie effektief hanteer en beheer kan word nie, wat sodoende 'n negatiewe invloed op die algemene welstand van die adolessent kan hê (Van Aardt, 2004).

Onaanvaarbare gedragssuitdrukings kan voorkom indien die adolessent nie oor die fisieke vermoë beskik om 'n sekere taak te kan uitvoer nie. Dit kan daartoe lei dat die adolessent se gedrag op sosiale vlak deur die gemeenskap veroordeel kan word, wat kan aanleiding gee tot die belewenis van 'n gevoel van verwerping deur die adolessent. Die adolessent ervaar dus 'n steuring gedurende hierdie ontwikkelingsstadium wat die ontwikkeling van die adolessent tot volwassenheid belemmer.

3.4.2 Die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent

Kognitiewe ontwikkeling verwys na die ontplooiing van waarneming, gewaarwording, leer, geheue en denke. Volgens Piaget (in Louw & Edwards, 1998) verloop kognitiewe

ontwikkeling in definitiewe stadia, naamlik die sensories-motoriese stadium (geboorte tot twee jaar), die pre-operasionele stadium (twee tot ses jaar), die konkreet-operasionele stadium (ses tot elf jaar) en die formeel-operasionele stadium (elf jaar tot adolessensie). Die adolessent se kognitiewe vermoë ontwikkel kwalitatief (intellektuele take word makliker, vinniger en meer effektief bemeester) en kwantitatief (verandering vind plaas ten opsigte van die aard van die denkprosesse en die kognitiewe struktuur). Denke ontwikkel egter nie afsonderlik nie, maar aanvullend en geïntegreerd (Seifert & Hoffnung, 1987; Van Aardt, 2004).

Navorsing toon dat Piaget (in Louw & Edwards, 1998) se stadia in alle kulture in dieselfde volgorde verloop. Daar is egter kulturele verskille in die ouderdomme waarop die onderskeie stadia bereik word. Namate kinders ouer word, vind fisiologiese rypwording van die brein plaas en beleef hulle voortdurend nuwe ervarings. Die interaksie tussen biologiese rypwording en ervarings uit die omgewing vorm die basis vir kognitiewe ontwikkeling. Met behulp van skemas, die basiese boustene vir kognitiewe en motoriese aktiwiteite, kan die individu voortdurend by nuwe situasies aanpas. Die doel van hierdie skemas is om as raamwerk te dien vir die ordening van die individu se ervarings en die regulering van handeling (Brainerd, 1983; Nairne, 2006).

Vir die doel van hierdie studie sal daar gefokus word op die konkreet-operasionele en formeel-operasionele stadiums van Piaget se ontwikkelingsteorie. Tydens die konkreet-operasionele stadium (7-11 jaar), raak denke meer logies en georganiseerd. Egosentrisme neem af, en die individu besef dat ander persone ook gedagtes, gevoelens en motiewe het. Die individu kan nou op meer as een aspek van 'n objek fokus. Hoewel die denke as logies gesien word, kan hierdie logiese operasies slegs uitgevoer word op werklike, konkrete objekte soos blokkies, krale en vrugte, en nie op abstrakte konsepte soos vryheid of die liefde nie. Slegs dit wat is kan beredeneer word. Tydens die formeel-operasionele stadium (elf jaar en ouer), ontwikkel die individu die vermoë om hipoteses te vorm en om hierdie hipoteses op 'n logiese wyse te toets (Louw & Edwards, 1998). Adolessente se vermoëns om inligting te verwerk, verbeter tydens hierdie stadium omdat die kapasiteit van hul korttermyngeheue groter word en hul 'n wye reeks strategieë ontwikkel om beter te kan onthou en probleme beter te kan oplos. Situasies kan ontleed word en probleme kan opgelos word sonder dat die adolessent prakties met die situasie of probleem gekonfronteer hoef te wees. Hierdie abstrakte redeneervermoë is die vermoë om oor hul eie denke te reflekteer. Dit bevorder die ontwikkeling van introspektiewe vaardighede. Introspektiewe vaardighede by adoles-

sente is aanvanklik redelik egoïsties. Op daardie stadium dink die adolessent dat sy ervarings uniek is en dat niemand anders hierdie gevoel kan begryp nie. Hierdie aspek lei veral daartoe dat adolessente voel dat niemand hulle verstaan nie. Die voorkoms van hierdie tipe egoïstiese denke, kan ook aanleiding gee tot die openbaring van hoërisikogedrag (soos dwelmgebruik en seksuele aktiwiteit) by die adolessent. 'n Voorbeeld van egoïstiese denke kan gevind word by 'n adolessente dogter wat byvoorbeeld nie voorbehoedmiddels gebruik nie, omdat sy redeneer dat swangerskap iets is wat met ander gebeur en nie met haar nie (Meadows, 1993; Louw & Edwards, 1998).

Die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent beïnvloed dus die wyse waarop sekere situasies hanteer sal word. Normale ontwikkeling sal daartoe lei dat die adolessent die finale stadium, naamlik identiteitsverwerking kan bereik. Indien die adolessent egter nie oor die vermoë beskik om die ontwikkelingstake te kan hanteer nie, sal dit sy/haar algemene welstand en lewensuitkyk nadelig beïnvloed (Donald, Lazarus & Lolwana, 1997).

3.4.3 Die emosionele ontwikkeling van die adolessent

Volgens Goleman (1995) kan emosies beskryf word as 'n sekere gevoel wat by die individu ontstaan wat gepaard gaan met denke, psigologiese en biologiese aspekte en die behoefte om aan hierdie gevoel uiting te gee. Byrne (2006) beskryf emosies as die gevolg van die individu se denke. Positiewe denke sal positiewe emosies tot gevolg hê en negatiewe denke sal negatiewe emosies tot gevolg hê. Die individu se emosies speel 'n beduidende rol in die individu se denke, besluitneming en algemene suksesbeleving en welstand (Goleman, 1995; Mayer & Geher, 1996). Emosies beskik oor die kapasiteit om ons te help om onsekerhede suksesvol te benader, 'n positiewe toekoms te visualiseer en om te help met die bevordering van die besluitnemingsproses. Emosies bou 'n brug tussen die rasonele en die irrasionele, help om eiewaarde te besef en help met die fasilitering van persoonlike aanvaarding en verandering. Emosies verteenwoordig die "wysheid van die jare" wat ons help om te reageer ten opsigte van probleme en onbekende situasies. Positiewe emosies beïnvloed probleemoplossings positief, terwyl negatiewe emosies probleemoplossings inhibeer (Canfield & Siccone, 1995; Perry & Weinstein, 1998; Manz, 2003).

Alle emosies is in hulle wese impulse om te reageer, die onmiddellike aksie vir die hantering van die lewe wat deur evolusie ingebore is (Goleman, 1995). Emosies stel ons in kennis dat ons lewe. Dit is 'n gevoel wat daagliks in ons lewens teenwoordig is.

Emosies is die brandstof wat ons fisiese daad aan die gang hou - ons handel en reageer volgens die opdragte wat ons van ons emosies kry (Vermeulen, 1999). Emosionele intelligensie gee erkenning aan die persoonlike of sosiale dimensies van intelligensie. Emosionele intelligensie sluit die vermoë in om eie gevoelens sowel as die van ander te verstaan en te aanvaar waarvolgens besluite geneem word en wat aksies tot gevolg het (Cobb, 1994; Goleman, 1995).

Volgens Goleman (1995) se program "*W.T. Grant Consortium: Active Ingredients of Prevention Programs*" vir die ontwikkeling van emosionele vaardighede, is dit noodsaaklik dat die individu die volgende emosionele vaardighede vir die effektiewe ontwikkeling van die individu se emosionele intelligensie bemeester:

- identifisering en benoeming van gevoelens;
- uitdrukking van gevoelens;
- assessering van die intensiteit van gevoelens;
- beheer van gevoelens;
- beheer van impulse;
- vermindering van stres; en
- om verskille tussen gevoelens en aksies te verstaan.

Die emosionele ontwikkelings stadium van die adolessent kan beskou word as 'n eksperimenteringstydperk, wat verskeie sosiale rolle, beroepskeuses en heteroseksuele verhoudings insluit. Dit kan beskou word as 'n spanningsvolle tydperk wat tot vele konflikte kan lei, omdat die adolessent met volwasse verantwoordelikhede gekonfronteer word, terwyl die adolessent in sekere situasies nog soos 'n kind hanteer en behandel word (Hernstein & Murray, 1996; Van Aardt, 2004). Volgens Erikson (in Louw & Edwards, 1998) is hierdie konflik egter normaal en selfs noodsaaklik vir volgehoue ontwikkeling, omdat individue tydens elke lewensfase met 'n spesifieke ontwikkelings taak gekonfronteer word. Tydens adolessensie is hierdie taak die vorming van 'n eie identiteit. Die nuwe veranderings rakende liggaamlike rypwording en kognitiewe prosesse, asook veranderende sosiale eise en rolle, kan die individu se gevoel van integrasie bedreig. 'n Aantal Suid-Afrikaanse studies toon dat die vorming van 'n identiteit vir Suid-Afrikaanse adolessente, hoofsaaklik sentreer rondom die vestiging van die volgende temas (Farhangpour & Weber, 2006; Steyn, Steyn & De Waal, 2001):

geslagsrolle, verhoudings, die huwelik, godsdien, politiek, 'n eie waardesisteem, onafhanklikheid van ouers, sosiale verantwoordelikheid en werkrolle.

Volgens Erikson bestaan die proses van sosialisering uit agt fases. Elke fase van ontwikkeling word beskryf as 'n "psigososiale krisis" wat bemeester moet word voordat die volgende fase betree kan word. Die psigososiale krisis van die adolessent word as identiteitsverwerping teenoor identiteitsverwarring getipeer, en lei daartoe dat die afleiding gemaak kan word dat konflik en oneffektiewe hantering van probleemsituasies normale ontwikkeling kan benadeel (Louw & Edwards, 1998).

Volgens Erikson (in Louw & Edwards, 1998) se teorie ontstaan identiteitsverwarring wanneer die adolessent geen besluite oor hom/haarself of sy/haar rolle kan neem nie, verskillende rolle nie kan integreer nie en ook nie oor die vermoë of selfvertroue beskik om besluite te neem nie. Adolessente is nie in beheer van hul eie lewens nie en neem geen verantwoordelikheid vir die bereiking van doelwitte of lewensukses nie. Identiteitsverwarring kan manifesteer in 'n vooruitbesliste of negatiewe identiteit. Daarom is dit belangrik dat die adolessent oor die nodige en basiese vertroue, outonomie, inisiatief en arbeidsaamheid beskik om die take wat gedurende identiteitsontwikkeling vereis word, suksesvol deur te voer. Die adolessent wat oor 'n toereikende emosionele intelligensie beskik, sal hierdie take suksesvol bemeester en 'n algemene gevoel van tevredenheid met sy/haar identiteit hê. Identiteitsontwikkeling impliseer dat adolessente moet definieer wie hulle is, wat vir hulle belangrik is en watter rigtings hulle hulself die lewe wil instuur (Harris, 2007; Louw *et al.*, 1998). Elke adolessent is egter 'n individu met hul eie unieke agtergrond en raamwerk. Daarom konflik op verskillende wyses ervaar word en sal hierdie konflikte die adolessent se emosionele ontwikkeling op verskillende wyses beïnvloed.

Die suksesvolle bemeestering van die psigososiale krisis kan 'n komplekse en moeilike taak wees. Derhalwe moet kinders begelei en gemotiveer word om hierdie fase op 'n positiewe wyse te bemeester. Hulle moet ook toegerus word met die nodige vaardighede om die lewe op 'n effektiewe wyse te benader (Berk, 2003). Vervolgens sal daar aandag gegee word aan die sosiale ontwikkeling van die adolessent.

3.4.4 Die sosiale ontwikkeling van die adolessent

Die term sosialisering verwys na 'n lewenslange proses waardeur mense die opvattinge, gebruike, waardes en rolle van hulle kultuur of sosiale groep aanleer. Alle aspekte van

adolessente se ontwikkeling, naamlik die liggaamlike, seksuele, kognitiewe, persoonlikheids-, sosiale en morele ontwikkeling, vind binne 'n sosiale konteks plaas, wat ontwikkeling of kan bevorder of kan strem. Tydens adolessensie word hierdie sosiale konteks deur onder andere die ouers en portuurgroepe gevorm (Louw *et al.*, 1998; Slavin, 2003). Vroeë adolessensie word gekenmerk deur 'n behoefte aan groter onafhanklikheid en die voorkoms van meer konfliktsituasies. Gedurende vroeë adolessensie ontwikkel die kind ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling van die konkreet-operasionele fase na die formeel-operasionele fase, wat beteken dat die kind nou begin om anders te dink (Blom, 2004; Louw *et al.*, 1998). Dit wat rondom die kind plaasvind, is nie meer so eenvoudig nie. Gebeure word nou bevraagteken en 'n eie mening en standpunte word gevorm.

Die sosiale ontwikkeling van adolessente gaan gepaard met hul verhoudings met ouers, vriende en die portuurgroep. Vervolgens word daar gekyk na die verband tussen identiteitsontwikkeling, verhoudinge met ouers en die portuurgroep sowel as romantiese verhoudings (Furger, 2005; Louw *et al.*, 1998). Indien hierdie verhoudings nie aan die behoeftes van die adolessent voldoen nie, kan die adolessent die oorsaak van probleme in hom-/haarself soek, eerder as in sy/haar omgewing. Dit kan sosiale onttrekking tot gevolg hê, wat uiteindelik daartoe lei dat die adolessent nie normaal ontwikkel nie (Van Aardt, 2004). Adolessente moet toegerus word met die kennis dat 'n persoon nie altyd in beheer is van lewensuitkomst nie, maar dat wel in beheer is van die wyse waarop daar gereageer sal word. Op hierdie wyse neem adolessente verantwoordelikheid vir alle besluite wat hul neem en gedrag wat hul openbaar.

3.4.4.1 Die ouer-adolessent-verhouding

Die ouer-adolessent-verhouding fokus op die gehegtheidstyle tussen ouer en adolessent en die ondersteuningsnetwerk wat ouers aan hulle adolessent bied. Namate die adolessent 'n wyer sosiale omgewing betree en konflik beskou word as 'n normale faset van ontwikkeling, word dit vir die adolessent noodsaaklik om 'n ondersteuningsnetwerk te hê (Frasier, 2000). Die ouer-adolessent-verhouding word veral gekenmerk deur die bevraagtekening van ouerlike waardes, reëls en regulasie en 'n groter betrokkenheid by vriende as by ouers.

Santrock (1998) bied die volgende moontlike redes vir die verandering in interaksiepatrone gedurende vroeë adolessensie:

- die biologiese veranderinge gedurende puberteit wanneer hormonale afskeidingsaanleiding kan gee tot gemoedskommelinge;
- die kognitiewe veranderinge wat aanleiding kan gee tot toenemende bevraagtekening, idealisme en argumentering; en
- die ontwikkeling van 'n eie identiteit wat met eksperimentering gepaard gaan en sosiale ontwikkeling wat toenemende onafhanklikheidswording impliseer.

Konflik ondermyn egter nie noodwendig die liefdesbande tussen ouers en adolessente nie. 'n Sekere mate van konflik is onvermydelik en selfs noodsaaklik vir persoonlikheids-groei. Dit is noodsaaklik dat adolessente veilig voel en hulle ouers se ondersteuning geniet in die proses van volwassewording. In 'n konfliksituasie moet die adolessent leer om 'n keuse te maak, wat uiteindelik tot die ontwikkeling van volwasse besluitneming lei (Furger, 2005; Ladd, Pettit & Borstein, 2002; Plunkett, Radmacher & Moll-Phanaara, 2000).

'n Belangrike aspek tydens die ontwikkeling van outonomie by die adolessent, is die handhawing van gehegtheidsbande tussen die ouer en adolessent. Gehegtheid aan die ouers gee adolessente 'n veilige basis waarvandaan hulle die wêreld kan ondersoek en die toenemende sosiale eise kan bemeester (Louw *et al.*, 1998).

Ouerskapstyle speel nie net 'n belangrike rol in die identiteitsontwikkeling van die adolessent nie, maar beïnvloed ook die adolessent se ontwikkeling van sosiale bevoegdheid en sosiale ryphed. Baumrind (1991) onderskei drie ouerskapstyle, naamlik:

- Die gesaghebbende (outoritatiewe) ouerskapstyl:

Adolessente word gemotiveer om onafhanklik op te tree binne 'n raamwerk van sekere beperkings. Induktiewe dissipline word toegepas, wat beteken dat die adolessent toegelaat word om met die ouers te redeneer en die ouers redes gee vir die beperkings wat hul stel. Die ouers is ook warm en sorgsaam. Die adolessente kinders van hierdie ouers kan op hulself staatmaak en hulle gedrag is sosiaal verantwoordelik. Die ouers laat die adolessente toe om beheer en verantwoordelikheid oor hul eie gedrag te neem

en dra op hierdie wyse by tot die ontwikkeling van die adolessent se toereikende, emosionele intelligensie.

- Die outoritêre ouerskapstyl:

Die ouers stel inperkende en bestraffende beperkings en oefen streng beheer oor die adolessent uit. Adolessente word gedwing om volgens die ouers se menings en reëls op te tree. Verbale redenering word selde toegelaat. Hierdie tipe ouerskapstyl word met sosiaal-onbevoegde gedrag geassosieer wat gekenmerk word deur angstige gevoelens by adolessente wanneer hulle sosiaal vergelyk word, 'n onvermoë om inisiatief te toon ten opsigte van sosiale aktiwiteite en swak kommunikasievaardighede. Adolessente leer nie die emosionele vaardighede aan om beheer en verantwoordelikheid van hul eie besluite en gedrag te neem nie, omrede die ouers meestal die keuses vir hulle maak.

- Die permissiewe ouerskapstyl:

Daar word geen beheer oor die adolessente se gedrag uitgeoefen nie en adolessente neem hulle eie besluite. Sosiaal onbevoegde gedrag en min selfbeheer kom onder die adolessente voor. Adolessente beskik oor die vryheid om te doen net wat hulle wil. Dit kan voorkom dat negatiewe of sosiaal onaanvaarbare gedrag voorkom ten einde reaksie van die ouers te verkry.

Die verhouding wat die ouer met die adolessent het, sal bepaal watter tipe ouerskapstyl in 'n sekere situasie toegepas sal word, 'n kombinasie van al drie style blyk egter effektief te wees (Frasier, 2000; Louw *et al.*, 1998). Die ouers se primêre taak om 'n voldoende opvoeding aan sy kind te bied, en dit kan slegs geskied deur die kweek en ontwikkeling van emosionele intelligensie onder die kind. Wanneer die kind oor die nodige lewensvaardighede beskik om suksesvol te lewe, sal lewensuitkomstes effektief hanteer en bestuur word deur die kind.

3.4.4.2 Portuurgroepverhoudings

Alle adolessente het die behoefte om te "behoort", vandaar die toenemende belangstelling in en betrokkenheid by portuurgroepe. Interaksie met die portuurgroep bied belangrike interpersoonlike kontak buite die gesinsverhouding en speel 'n groot rol tydens die adolessent se psigososiale ontwikkeling (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007). Dit dra nie net by tot die bevrediging van die adolessent se emosionele behoeftes nie, maar dien ook as 'n bron van inligting en bied geleentheid vir sosialisering. Adolessente wat geen selfvertroue het nie, teruggetrokke, senuweeagtig,

skaam en selfgesentreerd is, sowel as die wat nie op ander se behoeftes let nie, taktloos en sarkasties is en aggressiewe gedrag toon, word gewoonlik nie deur die portuurgroep aanvaar nie (Berk 2003; Kelly, 2004). Ongewilde adolessente is dikwels emosioneel ontwrig, behep met hulself en toon 'n negatiewe selfkonsep. Wanneer die groep hulle verwerp, neem sosiale isolasie toe en selfvertroue verminder verder. Die onvermoë om portuurverhoudings aan te knoop, kan ook bydra tot skolasiese en gedragsprobleme (Louw *et al.*, 1998; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Wanneer die adolessent oor die nodige selfkennis en vermoë beskik om hom-/haarself onvoorwaardelik lief te hê en te aanvaar, sal die adolessent ander ook kan liefhê en aanvaar, en sal effektiewe portuurverhoudinge die gevolg daarvan wees.

3.4.4.3 Konformiteit

Konformiteit verwys na die neiging om toe te gee aan sosiale druk, 'n komplekse proses wat deur die adolessent se ouderdomspesifieke behoefte en situasie beïnvloed word. Jong adolessente is meer geneig om onder groepsdruk te swig as ouer adolessente, omdat hulle baie sensitief is vir die goedkeuring en aanvaarding van die portuurgroep. Jong adolessente beskik nie oor die nodige selfvertroue en onafhanklikheid om hulle eie keuses uit te oefen nie en konformeer dus met die portuurgroep. Dit blyk egter dat die afhanklikheid van die portuurgroep 'n nodige stap is in die adolessente se onafhanklikheidswording van sy ouers. Die portuurgroep beïnvloed die adolessent se keuse ten opsigte van klere- en musieksmaak, taalgebruik, sosiale aktiwiteite, vryetydsbesteding, stokperdjies en verhoudings met die teenoorgestelde geslag. Ouers se menings dra egter meer gewig wanneer dit gaan oor basiese sosiale en morele waardes (Louw & Edwards, 1998; Mavroveli *et al.*, 2007). 'n Toereikende emosionele intelligensie onder die adolessent sal hom/haar in staat stel om vir die "self" te besluit, om ontslae te raak van skuldgevoelens en vergifnis teenoor die "self" en ander te toon.

3.4.4.4 Vriendskapsverhoudinge

Vriendskappe in die vroeë kinderjare is gewoonlik gebaseer op gemeenskaplike aktiwiteite terwyl vriendskappe tydens die middelkinderjare gekenmerk word deur lojaliteit. Dieselfde twee kenmerke kom binne die vorming van adolessentevriendskappe voor. Adolessente is egter meer geneig om vriende te kies wie se sielkundige eienskappe, soos belangstellings, houdings, waardes en persoonlikhede, met hul eie ooreenstem (Armstrong, 2000). Die rede hiervoor is die groeiende behoefte aan intimiteit en self-

openbaring. Die ontwikkeling van intieme vriendskappe word deur die adolessent se fisieke, kognitiewe en sosiale ontwikkelings geïnisieer. Gedurende die vorming van die vriendskap word die adolessent se behoefte "om te behoort" bevredig, en word die adolessent toenemend bewus van ander se gevoelens, sienings en perspektiewe (Lopes *et al.* 2000). Dit beteken dat die adolessent leer om emosionele ondersteuning aan ander te gee en om so verskille te hanteer, sodat dit nie die vriendskap nadelig beïnvloed nie. Dit blyk wel asof daar 'n mate van distansiëring tussen ouer en adolessent plaasvind namate die vriendskapsverhoudinge versterk. Dit is egter tydelik van aard en hierdie mate van intimiteit neem af tydens laat adolessensie, aangesien adolessente meer bewus word van hulle eie identiteit en in staat is om meer onafhanklik op te tree (Louw & Edwards, 1998). Volgens Berk (2003) hou vriendskapverhoudinge vir die adolessent die volgende voordele in:

- Hegte vriendskappe help tieners om die stressors van adolessensie te hanteer.
- Hegte vriendskappe werk vereensaming en isolering teë en lewer dus 'n bydrae tot die adolessent se selfkonsepontwikkeling.

Selfopenbaring en eerlike kommunikasie tussen hegte vriende skep ook geleenthede vir adolessente om nie net hulself te leer ken nie, maar ook om sensitief te wees teenoor ander. Hierdie vaardighede speel 'n rol in hulle identiteitsontwikkeling en die ontwikkeling van empatie (Berk 2003; Louw *et al.*, 1998).

3.4.4.5 Romantiese verhoudinge

Die ontwikkeling en ontstaan van romantiese verhoudings, is een van die belangrikste sosiale veranderinge wat tydens adolessensie plaasvind. Volgens Berh, Cilliers en Meyer (1988) blyk dit dat meeste adolessente se ondervinding van heteroseksuele verhoudings binne groepe van gemengde geslag plaasvind. Dit is nie altyd maklik om die invloed van 'n romantiese verhouding op die adolessent se ontwikkeling te bepaal nie, maar dit wil wel voorkom dat 'n te ernstige of vaste verhouding op 'n te vroeë ouderdom, die adolessent se interaksie met portuur van dieselfde geslag beperk, en sodoende sosiale ontwikkeling negatief kan beïnvloed. Die redes vir die aanknoop van vriendskappe met die teenoorgestelde geslag verskil, alhoewel die keuse van 'n maat onder seuns en meisies beïnvloed word deur eienskappe soos fisieke aantreklikheid,

persoonlikheid, verenigbaarheid en eerlikheid (Louw *et al.*, 1998; Richards & Larson, 1993).

3.4.5 Die morele ontwikkeling van die adolessent

Moraliteit is 'n proses van ontwikkeling en verander aansienlik vanaf die kindertydperk tot adolessensie (Berk, 2003; Ryff & Singer, 1998). Dit is die proses waartydens kinders beginsels aanleer wat hulle in staat stel om bepaalde gedrag as "reg" of as "verkeerd" te beoordeel. Een van die belangrikste ontwikkelingsake van die adolessent is om 'n persoonlike waardestelsel te ontwikkel. Tydens adolessensie brei die adolessent se emosionele en sosiale betrokkenheid toenemend uit, en is die ontwikkeling van 'n persoonlike waardestelsel van uiterste belang (Shiraev & Levy, 2004). Hierdie persoonlike waardestelsel dien as riglyn vir die openbaring van sekere gedrag deur die adolessent, en help dus die adolessent om sosiaal- en moreel-verantwoordelike gedrag binne die sosiale omgewing te openbaar. Ten einde 'n persoonlike waardestelsel te ontwikkel, moet adolessente bestaande waardes bevraagteken, besluit watter waardes aanvaarbaar is en hierdie waardes in 'n persoonlike waardestelsel inkorporeer (Louw *et al.*, 1998).

Volgens Kohlberg (in Louw & Edwards, 1998) se navorsing is dit duidelik dat die individu se morele redenasievermoë stelselmatig en konsekwent verander namate die individu intellektueel ontwikkel. Die drie vlakke bestaan eerstens uit die pre-konvensionele vlak, tweedens uit die konvensionele vlak en derdens uit die post-konvensionele vlak.

Die pre-konvensionele vlak (5 – 9 jaar) bestaan uit twee stadiums: stadium 1 is die van gehoorsaamheid en straforiëntasie, waartydens reëls gehoorsaam word om straf te vermy; stadium 2 fokus op naïewe egotisme en instrumentele oriëntasie, waartydens reëls gehoorsaam word ten einde beloning te ontvang. Die konvensionele vlak (adolesente en volwassenes) verdeel in stadium 3, met sy goeie-seun-/goeie-meisieoriëntasie, waartydens reëls gehoorsaam word om verwerping te vermy en stadium 4 met sy wet-en-orde-oriëntasie, waartydens reëls aanvaar word omdat dit noodsaaklik is vir die handhawing van wet en orde. Die post-konvensionele vlak (slegs 'n klein persentasie van volwassenes bereik hierdie vlak), bestaan uit stadium 5, met sy sosialekontak-oriëntasie, waartydens 'n meer buigbare begrip vir reëls voorkom en stadium 6, met 'n oriëntasie van universele etiese beginsels, waartydens die individu optree volgens selfgekoose beginsel wat op universele waardes berus (Louw & Edwards, 1998).

Kruiskulturele navorsing het Kohlberg se hipotese bevestig, naamlik dat alle individue opeenvolgend deur die verskillende stadia van morele ontwikkeling beweeg. Die tempo van morele redenering word egter deur die sosiale konteks beïnvloed. Kohlberg (1985) was van mening dat individue vanuit 'n meer komplekse sosiale milieu meer geleenthede het om kwelvrae vanuit verskillende perspektiewe te beredeneer en meer geleenthede tot rolneming he, as ander uit 'n minder komplekse milieu.

Faktore wat kan bydra tot die bevordering van morele en verantwoordelike gedrag by adolessente, sluit in dat hulle aangemoedig moet word om selfbeheersing te ontwikkel en om behoeftebevrediging uit te stel met die oog op groter bevredigings later (Covey, 1998; Louw & Edwards, 1998). Individue wat hiertoe in staat is, ontwikkel groter sosiale verantwoordelikheid, is akademies suksesvol en is meer produktief as diegene wat nie daartoe in staat is nie. Aangesien adolessente hulle ouers en ander volwasse rolmodelle wat hulle respekteer, naboots, is dit belangrik dat volwassenes 'n goeie voorbeeld stel. Geleenthede moet vir adolessente geskep word om morele dilemmas en beginsels te bespreek en daaroor te besin.

Die adolessent met 'n toereikende emosionele intelligensie, sal 'n vaste waardesisteem hê en keuses en besluite daarvolgens neem. Vervolgens word daar aandag gegee aan die faktore wat adolessente se morele ontwikkeling kan beïnvloed (Berk, 2003; Louw *et al.*, 1998):

3.4.5.1 Kognisie

Verskeie kenmerke van formeel-operasionele denke speel 'n rol in die ontwikkeling van 'n persoonlike waardestelsel. Formeel-operasionele denke stel adolessente in staat om die sosiale omgewing en kwessies in verband met moraliteit op nuwe en andersoortige maniere te ondersoek en te interpreteer as wat gedurende die middelkinderjare die geval was.

3.4.5.2 Ouerlike optredes en houdings

Die internalisering van morele waardes hang in 'n groot mate van die adolessente se verhouding met hul ouers af (Ladd, Pettit & Borstein, 2002). Ouers wat warm en liefdevol is, induktiewe dissiplinêre tegnieke gebruik, verduidelikings vir sekere waardes versterk en deelname aan besluitnemingsprosesse aanmoedig, sal die ontwikkeling van morele ryphed by hulle adolessente kinders bevorder.

3.4.5.3 Interaksie met portuurgroepe

Volgens Piaget (in Louw & Edwards, 1998) lei interaksie tussen verskillende portuurgroepe, waar portuurgroepe mekaar met verskillende morele sienings konfronteer, tot die bevordering van morele ontwikkeling onder die adolessent. Interaksie lei tot hoër vlakke van morele redenering en die ontwikkeling van outonomie ten opsigte van morele denke.

3.4.5.4 Godsdienst

Volgens Hauser (in Louw & Edwards, 1998) toon godsdienstige jeugdiges, in teenstelling met niegodsdienstige jeugdiges, groter morele verantwoordelikheid. Hul sien hul toekoms en die van die mensdom as voorspelbaar en seker, hulle is minder angstig en ervaar meer sekuriteit, hulle identifiseer in 'n groter mate met die ouers se houdings, waardes en gedrag, en voorhuwelikse geslagsgemeenskap, alkohol en dwelmgebruik kom minder voor. Die adolessent met 'n toereikende emosionele intelligensie sal ander se waardes respekteer en aanvaar.

3.4.5.5 Sosio-ekonomiese status

Snary bevind dat persone uit die middelklas meer geneig is om die hoër vlakke van morele redenering te bereik as persone uit die laer sosio-ekonomiese klasse. Hierdie bevinding bevestig Kohlberg se teorie. In die Suid-Afrikaanse studie van Tudin is egter bevind dat, hoewel 42% van die navorsingsrespondente uit 'n laer sosio-ekonomiese klas afkomstig was, 50% van hulle op stadium 5 van Kohlberg se teorie van morele ontwikkeling geredeneer het (in Louw *et al.*, 1998). 'n Verklaring hiervoor is gevind in die feit dat die deelnemers se blootstelling aan politieke en sosiale kompleksiteit waarskynlik die effek van sosio-ekonomiese status oorskadu het.

Die adolessent moet sekere ontwikkelingsstake bemeester alvorens volwassenheid bereik word. Tydens hierdie proses word die adolessent vele geleenthede gebied vir groei en ontwikkeling. Indien die adolessent nie tydens hierdie tydperk toegerus word met noodsaaklike lewensvaardighede nie, kan verkeerde besluite geneem word wat effektiewe ontwikkeling sal benadeel. Daar sal nou aandag gegee word aan moontlike oorsake van 'n ontoereikende emosionele intelligensie by adolessente.

3.5 Die rol van emosionele intelligensie in die ontwikkeling van vroeë adolessente

Adolessente ondergaan emosionele veranderinge vanweë hulle liggaamlike, kognitiewe, persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling. Adolessente neig om minder positiewe emosies en meer negatiewe emosies te ervaar as jonger kinders (Richards & Larson, 1993). Die aanname dat adolessente geneig is om op hulself te fokus, veroorsaak dat hulle meer dikwels komplekse emosies soos angstigheid, skuld, skaamte en verleentheid kan ervaar (Frydenburg, 1997; Kelly, 2004). Hul vermoë tot meer abstrakte en komplekse denke, stel hulle in staat om wel insig in hulle eie gevoelens, sowel as die gevoelens van ander te openbaar. Die afleiding kan gemaak word dat die adolessent se emosionele belewenisse 'n komplekse interaksie tussen sosiale invloede is (Louw *et al*, 1998). Dit staaf die stelling dat daar 'n definitiewe verband tussen die adolessent se emosionele, sosiale en algemene welstand voorkom. Wanneer 'n adolessent emosioneel goed aangepas is, sal die adolessent op sosiale vlak ook goed aanpas. Wanneer die adolessent oor 'n goeie emosionele intelligensie beskik, sal dit daartoe lei dat die adolessent 'n gesonde balans kan handhaaf tussen die verskeie komponente van sy bestaan (Reeves & Woodson, 2006; Wissing & Van Eeden, 1998). 'n Gesonde balans tussen die verskeie areas van die adolessent se bestaanslewe, sal lei tot die bevordering van die algemene welstand van die adolessent.

Hoewel sekere adolessente volwasse mag voorkom as gevolg van 'n ryp fisiese voorkoms, is dit noodsaaklik om deurlopend daarvan bewus te wees dat die individu deur die verloop van sy lewe daaglik groei tot volwassenheid (Vernon & Al-Mabuk, 1995). Volgens Steinberg (2005) is selfkennis en groei 'n lewenslange proses waartydens die individu daaglik streef na sy/haar volle potensiaal.

Vir die suksesvolle bemeestering van hierdie ontwikkelingstake is dit noodsaaklik dat die adolessent deur sy/haar ouers en ander volwassenes binne die samelewing ondersteun sal word. Ondersteuning kan geskied deur aan hierdie adolessente 'n veilige omgewing te bied waarbinne hulle kan groei. Adolessente moet deurlopend gemotiveer word om verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie gedrag, maar terselfdertyd ook gemotiveer word om teleurstellings en mislukkinge te sien as geleenthede om te groei en te verbeter (Green & Valles, 2006). Op hierdie wyse word die persepsie gevestig dat alle geleenthede, hetsy positief of negatief, gebruik kan word om sy/haar lewensbestaan ten goede te verbeter. Volgens Steinberg (2005) kan terugslae in die

lewe gesien word as die boustene vir toekomstige sukses. Uit terugslae vind die individu meestal die nodige kennis en motivering om sukses te bereik. Emosionele stabiliteit by adolessente sal hul toerus om effektief binne hul sosiale omgewing aan te pas, wat bydra tot 'n positiewe lewe.

Daarenteen sal adolessente met 'n ontoereikende emosionele intelligensie, stresvolle lewensgebeure minder effektief hanteer en bestuur as adolessente wat oor die nodige vaardighede beskik. Situasies wat moontlik stres en ang by die adolessent kan veroorsaak kan omgewings- en sosiale faktore insluit, byvoorbeeld armoede, jong families, enkelouerskap, werkloosheid, tienerswangerskappe, akademiese vereistes en ouer-kind-verhoudinge (Walker, 1999; Van Aardt, 2004). Individuele karaktereienskappe kan ook lei tot die belewing van hoë angsvlakke, want dit hang van elke individu af hoe die omgewing beleef word. Dit blyk dat ang tydens adolessensie 'n hoogtepunt bereik waartydens die adolessent se selfvertroue en die hantering van spanning beïnvloed word. Alle adolessente ervaar ang egter nie op dieselfde wyse nie. Vanweë die stelling dat adolessente geneig is om die lewe egosentries te benader, ontstaan die gevaar dat hulle situasies maklik verkeerd kan interpreteer en dus lewensgebeure verkeerd kan hanteer en beheer (Louw & Edwards, 1998; Klaas, 2004).

Met die aanleer van emosionele vaardighede, word die adolessent toegerus met die nodige gereedskap om die eise van die alledaagse lewe te kan hanteer. Adolessente word toegerus met die noodsaaklike vaardighede om hul volle lewenspotensiaal te kan bereik (Rovnak & Akron, 2008). Genoegsame bewyse getuig daarvan dat individue wat emosioneel aangepas is, wat hulle eie gevoelens goed ken en bestuur en op 'n effektiewe wyse ander se gevoelens insien en hanteer, 'n voorsprong het op baie lewensterreine. Persone wat nie 'n mate van beheer oor hulle emosionele lewe kan handhaaf nie, voer 'n stryd met innerlike konflik wat hulle vermoë om gefokusde werk en helder denke te handhaaf, belemmer (Goleman, 1995; Sheehan, 2002). Die emosioneel intelligente individu, lei dus oor die algemeen 'n meer gesonde en gebalanseerde lewe, wat 'n belangrike bydra lewer tot die individu se algemene welstand. Die bevordering van welstand onder adolessente kan dus deur die aanleer van spesifieke lewensvaardighede geskied. Steinberg (2005) se navorsing dui daarop dat lewensvaardighede soos selfkennis, integriteit, eerlikheid en verantwoordelikheid, bemagtigingsvaardighede is wat die adolessent sal toerus om in alle lewensareas welstand te ervaar.

'n Ontoereikende emosionele intelligensie by adolessente kan moontlik lei tot wan-gedrag en selfs sekere vorme van misdaad soos dwelmgebruik en -handel, aanranding, moord, selfmoord en vele meer (Trinidad, 2002; Trinnidad, Unger, Chih-Ping & Johnson, 2005). Hierdie tipe gedrag kan toegeskryf word aan 'n gebrek aan selfkennis, gebrek aan impulsbeheer en die onvermoë om emosies soos byvoorbeeld woede en spanning effektief te hanteer en beheer (Goleman, 1995; Wicks-Nelson & Isreal, 2003). 'n Goeie voorbeeld hiervan word gevind in 'n gevallestudie voorsien deur Goleman (1995) waar 'n negejarige seun moles gemaak het by sy skool deur verf oor die skool se banke, rekenaars en drukkers te gooi, en 'n voertuig in die skoolparkering te vandaliseer. Die rede vir sy gedrag was om sommige van sy Graad 3-klasmaats, wat hom gespot het en 'n 'baba' genoem het, te beïndruk.

Suid-Afrikaanse voorbeelde word gevind in die woede uitbarstings en aanranding van leerders te Vryburg Hoërskool in die Noordwes-Provinsie sowel as die Waterkloof Vier-drama in Gauteng, waartydens 'n groep 16-jarige seuns 'n onbekende man aangerand en gelos het vir die dood. 'n Voorval by Koster Gekombineerde Skool in die Noordwes-Provinsie (Februarie, 2006) het daartoe gelei dat drie van die skool se Graad 8-leerders in die hof moes verskyn op aanklagte van poging om ernstig te beseer, nadat 'n medeleerder aan die skool aangerand is en uiteindelik kakebeen-herkonstruksie in die hospitaal moes ontvang (Combrink, 2006). Wanneer adolessente nie oor effektiewe emosionele vaardighede beskik nie, sal hulle nie beheer oor hul eie emosies en gedrag hê nie. Adolessente wat nie in beheer van hul eie gedrag is nie, sal op sosiale vlak nie effektief kan funksioneer nie, omdat hulle gedrag deur die samelewing as onaan-vaarbaar beskou sal word. Hierdie adolessent sal in 'n mate deur sy/haar samelewing en portuurgroep verwerp word en binne instansies soos die skool gesien word as 'n moeilikheidmaker (Dakof & Taylor, 1990; Dryfoos, 1990; Radford, 2003). Verwerping sal 'n definitiewe invloed op adolessente se selfbeeld en selfwaarde uitoefen, wat hulle dan met negatiewe gevoelens oor hulself en die individue rondom hulle sal laat (Naik, 1998; Sheenah, 2002). Die onderdrukking van negatiewe emosies en gevoelens kan daartoe lei dat die individu die lewe as doelloos kan beskou. Dit kan voorkom dat niks in die lewe hierdie leerder meer dryf om sukses te bereik nie, lewensgebeure en lewens-uitkomstes word deur die adolessent as negatief ervaar en die adolessent se lewens-perspektief vervaag. Die adolessent ervaar nie algemene welstand nie en beskik ook nie oor die nodige emosionele vaardighede om die situasie effektief te hanteer en te beheer nie. Dit is belangrik dat alle emosies erken word en op 'n gepaste wyse ervaar

word. Die langdurige onderdrukking van emosies sal uiteindelik lei tot gevoelens van hartseer en depressie (Steinberg, 2005).

Prof. Lourens Schlebusch, hoof van die Universiteit van KwaZulu-Natal en skrywer van die boek "Suicidal Behaviour in South-Africa", maak die stelling dat sowat 10% van alle onnatuurlike sterftes in Suid-Afrika toegeskryf kan word aan selfmoord. Hiervan is sowat 9,5% verteenwoordigend van onnatuurlike sterftes onder kinders. Die psigiater, Dr. Dora Wynchank, meen dat tot 4% van kinders aan kliniese depressie ly en dat die voorkoms veral hoog is onder tieners. Volgens Wynchank beskik kinders, veral tieners, nog nie oor die ontwikkelde vermoë van grootmense om alle kwellings en vrese te hanteer en te verwerk nie, veral ten opsigte van die toenemende sosiale probleme wat kinders vandag moet hanteer. Wynchank maak ook die stelling dat kinders in die meeste gevalle nie werklik wil doodgaan nie en dat hierdie tipe optrede eerder die geval is van 'n impulsiewe besluit op 'n negatiewe gebeurtenis (in Van Wyk, 2005). Dit is duidelik dat daar 'n ernstige probleem onder die jeug van vandag voorkom, naamlik die oneffektiewe hantering van stresvolle lewensgebeure. Wanneer die individu nie oor die nodige emosionele vaardighede beskik om lewensgebeure effektief op te los en te hanteer nie, kan dit voorkom dat hierdie spesifieke situasies die lewens van hierdie adolessente eis.

Die welstand van adolessente word direk beïnvloed deur die tipe gedrag wat hulle toon en die wyse waarop die gedrag deur die samelewing aanvaar of verwerp word. Die wyse waarop die adolessent binne die samelewing aanvaar of verwerp word, sal die algemene welstand van die adolessent bepaal (Goleman, 1995; Radford, 2003; Vermeulen, 1999). Wanneer individue gemotiveer word om negatiewe emosies te kommunikeer en moontlike oplossings daarvoor te vind, word hulle toegerus om binne 'n veilige omgewing oor moontlike vrese en die ervaring van angs ontslae te raak. Die individu moet deurlopend daaraan herinner word dat die ervaring van vrees en onsekerheid algemeen is en deur alle individue ervaar word. Volgens Goleman (1995) moet individue deur die aanleer van emosionele vaardighede hulleself leer ken, swak en sterk punte identifiseer en vaardighede aanleer om die negatiewe op te los en die positiewe verder te ontwikkel. Volgens Bar-On en Parker (2000) se teorie van emosionele intelligensie kan die aanname gemaak word dat emosionele intelligensie gekombineer is met ander belangrike vaardighede soos die vermoë om omgewingstressors te kan hanteer. Bar-On (1997) se model fokus op die potensiaal van die individu om sukses te kan bereik, eerder as op die sukses self. Emosionele intelligensie

sluit verskeie vermoëns en vaardighede in. Dit is dus 'n kombinasie van kennis wat die individu in staat stel om die lewe effektief te benader en te beheer. Die emosioneel intelligente individu is daartoe in staat om doelgerig op te tree, rasioneel te dink en om effektief met hom-/haarself en die omgewing te verkeer (Bar-On, 1997a). Op hierdie wyse skep individue 'n gesonde balans tussen die emosionele, die sosiale en hulle persoonlike algemene welstand. Die aanname kan dus gemaak word dat daar 'n definitiewe, interaktiewe band tussen emosionele intelligensie en die individu se algemene ervaring van welstand voorkom.

3.6 Moontlike oorsake van 'n ontoereikende emosionele intelligensie by adolessente

Met 'n beter begrip ten opsigte van die verskillende ontwikkelingstake van die adolessent, kan daar gepoog word om te bepaal watter tipe faktore 'n negatiewe invloed op die algemene welstand van die adolessent uitoefen. Enige faktor wat die normale ontwikkeling van die adolessent negatief beïnvloed, sal die algemene welstand van die adolessent beïnvloed en gevolglik lei tot moontlike probleme op sosiale of emosionele vlak. Interaksie tussen die self en die wêreld rondom die self is onvermydelik en het tot gevolg die ontwikkeling van of 'n goed aangepaste persoon met die nodige emosionele vaardighede om sy/haar lewe effektief te bestuur of te beheer, of die ontwikkeling van 'n persoon met 'n ingeperkte selfkennis en kennis van die wêreld rondom hom/haar, wat hom-/haarself en die sy/haar wêreld oneffektief bestuur en beheer (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Susman, Dorn & Schiefelbein, 2003).

Adolessente bevind hulself die meeste van die tyd in die skoolmilieu. Daarom kan die aanname gemaak word dat die skool die mees aangewese plek is vir die identifisering van moontlike faktore wat ontwikkeling beïnvloed en selfs verhoed (Goleman, 1995). Binne die skoolmilieu kan hierdie faktore aangespreek word en kan die adolessent met die nodige emosionele vaardighede toegerus word om die probleemsituasies vroegtydig te identifiseer en op te los (Van Aardt, 2004). Dit is noodsaaklik om deurlopend daarvan bewus te wees dat elke adolessent uniek is en vanuit 'n spesifieke raamwerk en agtergrond afkomstig is. Adolessente bevind hulself dus in 'n spesifieke konteks wat die aard en intensiteit van die probleemsituasie, ervaring en wyse van probleemoplossing sal beïnvloed. Dit blyk uit verskeie studies wat gedoen is dat die volgende omstandighede moontlik verantwoordelik kan wees vir die ontwikkeling van lae emosionele vaardighede onder adolessente:

3.6.1 Opvoedingsomstandighede

Die adolessent se ouerhuis dien as primêre opvoedingsinstansie. Dit is hier waar die adolessente hul morele, emosionele en sosiale waardes en lewensperspektief vorm. Navorsing deur Harrod en Scheer (2005) dui daarop dat adolessente wat uit 'n huislike omgewing kom waar ouers oor 'n hoë emosionele intelligensie beskik, self meer emosioneel toereikend is. Uit hierdie navorsing is gevind dat hoe hoër die vlak van die ouers se akademiese prestasie is, hoe hoër die toereikendheid van die adolessent se emosionele intelligensie is. Die aanname kan gemaak word dat ouers wat oor 'n toereikende emosionele intelligensie beskik, hul adolessente sal kan bemagtig in die bereiking van 'n eie toereikende emosionele intelligensie. Soos reeds bespreek, sal die verskillende ouerskapstyle die ontwikkeling van die adolessent op 'n spesifieke wyse beïnvloed (Berk, 2003; Ladd *et al.*, 2002). Baumrind (1991) het bevind dat kinders se emosionele ontwikkeling sterk deur die tipe ouerskapstyl beïnvloed sal word. Daar rus dus 'n reuse verantwoordelikheid op die ouers van adolessente ten einde 'n veilige omgewing te skep waarbinne die adolessent op 'n normale en goed aangepaste wyse kan groei en ontwikkel. Opvoedingsomstandighede bereik egter nie altyd hierdie ideaal nie. Dit laat die skool as die enigste opvoedingsinstansie wat aan adolessente leerders 'n veilige omgewing kan bied waarbinne normale ontwikkeling kan plaasvind (Farhangpour & Weber, 2006; Goodal, 1990). Die onderwyser moet ten alle tye die leerder se konteks in ag neem tydens hulpverlening en die implementering van 'n moontlike intervensieprogram. Daarom die noodsaaklikheid dat onderwysers ook oor die nodige lewensvaardighede beskik. Indien onderwysers nie oor 'n toereikende emosionele intelligensie beskik nie, sal hulle nie daartoe in staat wees om lewensvaardighede rakende emosionele intelligensie aan die leerders oor te dra nie (Landman, Van Rensburg & Bodenstein, 1994).

3.6.2 Ouers

Die wyse waarop probleemsituasies deur die ouers of voogde van die adolessent hanteer word, sal 'n direkte invloed op die probleemhanteringstrategieë van die adolessent uitoefen. Adolessente leer uit die gedrag wat deur hul ouers geopenbaar word hoe sekere situasies hanteer moet word. Kinders leer die vaardighede en waardes van hulle kultuur aan deur die waarneming en nabootsing van hulle ouers en ander belangrike figure in hulle kultuur. Die aanname kan gemaak word dat indien ouers en betrokke persone in die samelewing waarbinne hulle hulself bevind oor 'n toereikende

emosionele intelligensie beskik, hulle in staat sal wees om adolessente met 'n toereikende emosionele intelligensie te kweek. Die gesin voorsien nie net alleen in die kind se fisiese behoeftes nie, maar ook in die emosionele behoeftes soos liefde, sekuriteit en warmte. Dit is hier waar kinders hulleself leer ken en leer hoe om teenoor ander op te tree. Dit is vaardighede wat belangrik is vir die kind se algemene emosionele aanpassing. (Berk 2003; Louw & Edwards, 1993; Ladd *et al.*, 2002). Ouers wat kinders inperk as gevolg van die oorbeklemtoning van gevaarlike situasies, kan die normale ontwikkeling van die adolessent belemmer deurdat die adolessent nooit leer hoe om probleemsituasies effektief op te los, te hanteer en te bestuur nie (Covey, 1998). Binne die skoolmilieu kan dit problematies wees omrede die adolessent nie oor die bereidwilligheid sal beskik om te waag nie. Volgens Van Aardt (2004) kan die onderwyser op die volgende let ten einde te bepaal in watter mate die huislike omstandighede adolessente hul gedrag sal beïnvloed:

- psigologiese verwaarloosing deur die ouers;
- psigologiese afbreking deur die ouers;
- onstabiele verhouding met die ouers;
- verwerping deur ouers;
- ouers se houding teenoor die adolessent is onkonsekwent;
- onvolledige gesinne;
- siekte van ouers;
- ouers is emosioneel onstabil;
- afwesigheid van albei ouers as gevolg van werksomstandighede; en
- swak behuising.

Wanneer daar verwys word na die ouer as 'n moontlike faktor in die kweek van die adolessent se lae emosionele vaardighede, is dit belangrik om te beseft dat verskeie aspekte deurlopend in gedagte gehou moet word. Die ouer stel nie net 'n voorbeeld aan die adolessent deur die gedrag wat geopenbaar word nie, maar ook deur die tipe huislike omgewing waarbinne die adolessent saam met sy/haar ouers leef, en die waarde wat aan eerlike en opregte verhoudings binne die familie geheg word (Furger, 2005). Die adolessent wat verwerping deur sy ouers ervaar, sal moontlik verwerping

van gesag toon. Indien dit die geval is, sal die adolessent deurlopend in konflik verkeer met gesagsfigure by die skool (Louw & Edwards, 1993; Louw *et al.*, 1998). Dit is noodsaaklik om deurlopende die adolessent se konteks in gedagte te hou.

3.6.3 Kritiek en standaarde

Soos reeds bespreek, neig die kinders van outoritêre ouers tot 'n geaardheid van onvriendelikheid, wantroue en teruggetrokkenheid. Die kinders van permissiewe ouers is onvolwasse, afhanklik en ongelukkig, terwyl kinders wat grootgemaak is deur gesaghebbende ouers beskryf word as vriendelik, selfversekerd en sosiaal verantwoordelik (Goleman, 2006; Wintre & Vallance, 1994). Die aanname kan gemaak word dat adolessente wat grootgemaak is deur outoritêre en permissiewe ouers 'n onmiddellike agterstand ten opsigte van effektiewe emosionele vaardighede kan beleef. Hierdie adolessente ervaar gevoelens van minderwaardigheid en onaanvaarbaarheid, wat moontlik kan lei tot sosiale ontrekking of die openbaring van sosiaal onaanvaarbare gedrag. Die dryfkrag agter die openbaring van hierdie gedrag word versterk deur die gevoel van verwerping, onsekerheid en moontlike aggressie. Weereens is dit belangrik dat die onderriggewer bewus moet wees van die rede agter die gedrag van die adolessent, sodat die werklike probleem aangespreek en opgelos kan word (Furger, 2005; Willingham, 2005). Adolessente moet bemagtig word om kritiek as positief te ervaar deur dit te beskou as 'n geleentheid tot verbetering.

3.6.4 Emosionele onsekerheid en afhanklikheid

Daar is drie tipes gehegtheidsbande tussen moeders en hul babas, naamlik geborge gehegtheid, vermydingsgehegtheid en ambivalente gehegtheid.

Kinders wat geborge gehegtheid ontwikkel, speel en ondersoek die omgewing in die teenwoordigheid van hulle moeder, is ontsteld wanneer sy die vertrek verlaat, maar kalmeer met haar terugkoms. Kinders met vermydingsgehegtheid steur hul nie veel aan die moeder nie, is nie sigbaar ontsteld as sy die vertrek verlaat nie, en vermy haar wanneer sy terugkeer. Kinders wat ambivalente gehegtheid ontwikkel, is angstig, selfs in die moeder se teenwoordigheid.

Beide vermydingsgehegtheid en ambivalente gehegtheid is vorms van ongeborge gehegtheid (Frasier, 2000; Louw *et al.*, 1998). Die kwaliteit van die gehegtheidsband blyk verreikende gevolge vir die kind se ontwikkeling in te hou. Gedurende voorskoolsejare openbaar hierdie kinders meer uithouvermoë, nuuskierigheid en leierskap. Teen

11-jarige ouderdom toon hulle beter sosiale vaardighede en het hulle meer vriende as diegene wat ongeborge gehegtheid ervaar het. Hiervolgens kan die aanname gemaak word dat die gevolge van die kwaliteit van gehegtheid selfs tot in volwassenheid voortduur en 'n besliste invloed op die emosionele intelligensie van die individu het (Berk, 2003).

Uitermatige kritiek en perfeksionistiese standaarde, verwaarlosing, egskeiding, fisieke en seksuele mishandeling en so meer, kan aanleiding gee tot onsekerheid en emosionele afhanklikheid onder adolessente. Dit kan voorkom dat adolessente wat emosionele onsekerheid en afhanklikheid ervaar, 'n soeke het na oormatige aandag en goedkeuring. Dit is belangrik dat die onderriggewer goed ingelig is oor die leerders in sy klas se huislike omstandighede en situasies, sodat adolessente begelei kan word in die identifisering en hantering van hierdie krisis in hulle lewens (Farhangpour & Weber, 2006; Van Aardt, 2004). As opvoeder dra die onderriggewer die verantwoordelikheid om hierdie leerders te help en te begelei in die ontwikkeling van die nodige emosionele vaardighede om probleemsituasies effektief te kan hanteer en te beheer (Steyn *et al.*, 2001).

3.6.5 Uitdrukkingsvermoë

Tydens adolessensie vorm adolessente opinies en perspektiewe van wie hulle is en watter rol hulle in die samelewing speel. Dit is 'n tydperk van selfondersoek en die vorming van 'n eie identiteit. Sekere standpunte word ondersoek en bevraagteken sodat 'n eie opinie gevorm kan word. Gedurende hierdie tydperk moet ouers aan hul kinders die geleentheid bied om afhanklikheid op 'n normale wyse te ontwikkel (Louw *et al.*, 1998; Lopes *et al.*, 2000). Die adolessent moet in staat gestel word om sy uitdrukkingsvermoë, impulsiwiteit en uitlating van gevoelens op 'n effektiewe en normale wyse te ontwikkel. Indien adolessente ingeperk of onderdruk word in die normale ontwikkeling van hierdie taak, kan dit voorkom dat hulle nie die nodige emosionele vaardighede sal ontwikkel om hulself effektief uit te druk nie. Dit sal lei tot kommunikasieprobleme binne die adolessent se sosiale omgewing wat gevolglik kan lei tot selfbeeldprobleme. Die onderriggewer moet die adolessent aanmoedig om sekere tegnieke aan te leer sodat hierdie probleem effektief benader en opgelos kan word (Steyn *et al.*, 2001). Dit sal nie net 'n voordeel inhou vir adolessente ten opsigte van hulle onmiddellike leeromgewing nie, maar ook ten opsigte van hul groei tot volwassenheid.

3.6.6 Kultuur

Schaie (in Louw & Edwards, 1998) stel dat die konteks waarin individue funksioneer 'n belangrike rol in hulle kognitiewe prestasie, sowel as in die vorming van 'n eie identiteit speel. Volgens Schaie (in Louw & Edwards, 1998) se kontekstuele teorie van kognitiewe ontwikkeling is die verweringsstadium (kinderjare en adolessensie) as ontwikkelings-taak ten opsigte van die adolessent van belang. Tydens die verweringsstadium is die kind steeds in 'n beskermende omgewing en ontwikkel kognitiewe strukture om take uit te voer of probleme op te los wat deur die kultuur bepaal word (Louw *et al.*, 1998). Adolessente word deur hul ontwikkelingsfase, konteks en kultuur beïnvloed en gedrag is 'n direkte resultaat hiervan.

Die mens word gebore in 'n gemeenskap waarbinne patrone van gedrag ontwikkel. Mense se gedrag kan nie geskei word van die kulturele konteks waarin hulle funksioneer nie. Kulturele kontekste ontlok daarom kognitiewe vaardighede en gedrag wat in 'n bepaalde gemeenskap vereis word (Nieto, 2000). 'n Belangrike faktor in kognitiewe ontwikkeling is individue se ervaring binne die kulturele konteks waarin hulle funksioneer (Slavin, 2003). Daar is byvoorbeeld bevind dat talle kognitiewe aktiwiteite van kinders wat in kruiskulturele ontwikkelingsnavorsing ondersoek is, verband hou met hulle skoolbywoningservaringe. Volwassenes se kennis word op soortgelyke wyse deur hulle ervaring in hulle kulturele kontekste beïnvloed (Parker, Saklofske, Shaughnessy, Huang, Wood & Eastabrook, 2005). Die aanname kan gemaak word dat die ontwikkeling van die adolessent se emosionele intelligensie ook deur die adolessent se spesifieke konteks en kultuur beïnvloed sal word.

Wat kultuurverskille en intelligensie in Suid-Afrika betref, het verskeie outeurs en navorsers soos Biesheuvel (1943), Fourie (1967) en Swanepoel (1975, 1976) 'n bydra gelewer ten opsigte van ras en intelligensie. Navorsing deur hierdie persone dui daarop dat IK-tellings van steekproewe swart persone gewoonlik laer as die van steekproewe blankes is. Die verskil in intellektuele prestasie tussen rasse in Suid-Afrika word hoofsaaklik toegeskryf aan kulturele verskille en diskriminasie teen swartes (Louw & Edwards, 1993). Wat kulturele verskille betref, sal die faktor 'n wisselende effek hê, afhangende van hoe ver die kultuur van die individu wat beoordeel word verwyder is van die kultuur van die beoordelaar of die meetinstrument. Hoe nader twee kulture aan mekaar verwant is, hoe groter is die kans dat individue in die onderskeie kulture die ander as intelligent sal beskou. In die verlede is hierdie feit nie altyd in Suid-Afrika

besef nie, wat veroorsaak het dat kulture wat ver van mekaar geleë is, mekaar as intellektueel minderwaardig beskou het.

Volgens Groenewald (in Louw & Edwards, 1998) is daar verskeie redes waarom steekproewe onder swartes in die verlede laer kon toets. Redes sluit eerstens in dat swartes in die verlede baie verder verwyder was van die Westerse kultuur; tweedens dat die kultuurwêreld van die tradisionele (nieverwesterse) swart kind in skerp kontras was met dit wat as intellektuele kriteria in die blanke Westerse kultuurwêreld beskou was; derdens het die resultate van die meeste navorsers berus op laboratoriumeksperimente wat ver van die werklikheid verwyder was en laastens speel taal ook 'n rol. Swart leerlinge in swart skole het weens verskeie historiese en politieke redes onderrig deur die medium van 'n tweede of derde taal ontvang. Die voorvereiste vir kultuurbillike intellektuele take en toetse is dat dit in die persoon se moedertaal moet geskied. Wanneer die adolessent in die multikulturele klaskamer se emosionele intelligensie bevorder of ontwikkel word, is dit belangrik om kulturele faktore in ag te neem. Met die implementering van 'n program moet adolessente ten alle tye binne hulle spesifieke kontekste gesien word sodat effektiewe ontwikkeling en groei kan plaasvind.

Net soos wat adolessente binne hul spesifieke kultuur sekere gedragspatrone aanleer en sodoende op sosiale vlak ontwikkel, ontwikkel adolessente ook hulle eie identiteit. Adolessente se identiteitsontwikkeling is 'n universele kenmerk van die meeste kulture en is volgens Erikson afhanklik van die spesifieke kultuur en historiese tydperk waarin adolessente hulle bevind (Louw *et al.*, 1998). Navorsing deur Ferreira en Money-morathwe, Myburgh en Anders en Thom in Suid-Afrika, dui daarop dat geen verskille in die identiteitsontwikkeling tussen stedelike swart en wit adolessente gevind is nie (in Louw *et al.*, 1998). Dit het tot gevolg dat sowel swart as wit adolessente deur 'n tydperk beweeg waarin daar veranderinge in hulle selfbeeld plaasvind wat mettertyd stabiliseer en geïntegreer word in hulle siening van wie hulle is. Die adolessent is afkomstig van 'n sekere kultuurgroep waarbinne sekere sosiale gedrag aanvaarbaar is en ander nie. Thom se navorsing dui egter 'n interessante verskil tussen wit Afrikaans- en Engelsprekende adolessente. Wit Afrikaans sprekende adolessente tussen 15 en 17 jaar was in 'n groter mate reeds seker van hulle identiteit as wit Engelssprekende adolessente. Volgens Thom kan die rede hiervoor gevind word in die konformasie van Afrikaanssprekende adolessente ten opsigte van tradisionele norme en waardes, wat daartoe kan lei dat Afrikaanssprekende adolessente dan vroeër 'n identiteit vorm aan die hand van ouerlike en kulturele verwagtinge. Engelse adolessente word waarskynlik

meer in ooreenstemming met die Westerse waardes gesosialiseer, wat niekonformering en individuele vryheid of selfaktualisering beklemtoon. Dit kan 'n bydrae lewer tot 'n tydsverlenging in hul identiteitsontwikkeling deurdat hulle langer in die identiteitsmoratoriumstatus, waartydens selfondersoek en eksperimentering plaasvind, verkeer (Louw *et al.*, 1998). Navorsing deur Parker, Saklofske, Shaughnessy, Huang, Wood en Eastabrook (2005) dui daarop dat kultuur die ervaring en uitdrukking van sekere emosies kan beïnvloed en maak die aanname dat die konstruk emosionele intelligensie met die nodige sorg binne verskillende kulture gebruik moet word. Volgens die studie kan gesondheidsverwante probleme onder adolessent die emosionele intelligensie van die leerder inperk, veral ten opsigte van die interpersoonlike en aanpasbaarheidsskale. Dit is ook noodsaaklik om leerders te evalueer aan die hand van hul eie konteks.

Elke adolessent is afkomstig van 'n sekere kultuurgroep waarbinne sekere sosiale gedrag aanvaarbaar is of nie. Basiese emosies word ervaar deur alle individue op die aarde. Die enigste verskil kom voor in hoe hierdie individue hulle emosies ervaar aan die hand van hulle eie persoonlike kulturele persepsie. In elke kultuur kom fundamentele gesigsuitdrukkings en emosionele seine voor. Die wyse waarop elke kultuur egter hierdie gesigsuitdrukkings en emosionele seine uiteenleef, sal afhang van die konteks en tradisies binne die spesifieke samelewing (Lac & Su, 2004). Tydens interaksie met individue van ander kulture is dit belangrik om te beseft dat emosionele seine en gebeure nie deur alle persone dieselfde ervaar word nie. Binne die multikulturele skoolomgewing kan dit voorkom dat die openbaring van sekere gedrag deur sommige as aanvaarbaar gesien kan word en deur ander nie. Dit kan lei tot die ontstaan van konfliktsituasies onder die leerders, sowel as onder die leerder en die opvoeder, wat daartoe kan lei dat die leerder die skool as negatief ervaar en nie optimaal kan ontwikkel binne die skoolomgewing nie. 'n Gevoel van magteloosheid kan onder adolessente ontstaan, omdat hulle nie weet hoe om die situasie effektief te hanteer en te bestuur nie. Dit kan uiteindelik lei tot vroeë skoolverlating, dwelmgebruik, onaanvaarbare seksuele gedrag, jeugmisdaad, geweld en laastens tienerselfmoord (Farhangpour & Weber, 2006; Van Aardt, 2004). Dit is vir die opvoeder noodsaaklik om die kulturele agtergrond en raamwerk van die adolessente in ag te neem, en sodoende die leerders te help en te begelei in die ontwikkeling van emosionele vaardighede om moontlike struikelblokke op te los.

3.6.7 Sosio-ekonomiese omstandighede

Armoede is 'n groot oorsaak van vroeë skoolverlating, veral in die Suid-Afrikaanse konteks wat merendeels gekenmerk word deur armoedige en agtergeblewe gemeenskappe. Families wat finansiële probleme ervaar, verwag van hul kinders om die skool te verlaat, te werk en sodoende 'n inkomste te verdien om te help met die verligting van finansiële probleme (Donald *et al.*, 1997). Afwykende gedrag soos die van jeugmisdaad, dwelmhandel en -gebruik, prostitusie en so meer kan die gevolg wees van 'n tekort aan finansiële bystand. Die adolessent word gekonfronteer deur probleem-situasies wat nie altyd effektief hanteer en opgelos kan word nie. Dit kan tot 'n gevoel van magteloosheid by adolessente lei, wat uiteindelik hulle algemene welstand benadeel.

Volgens Van Aardt (2004) is bevind dat emosionele onstabiliteit nie tot ras of geslag verbind kan word nie, maar dat dit ten nouste met die sosio-ekonomiese vlak van die individu verbind kan word. Studies onder verskillende bevolkingsgroepe dui daarop dat individue van 'n laer sosio-ekonomiese status hoër angstellings het. Die stelling kan moontlik gemaak word dat individue met 'n laer sosio-ekonomiese status neig om meer emosionele onstabiliteit te ervaar. Angstigheid en stres vergesel die probleemsituasie, wat 'n aanduiding is dat hierdie individue moontlik nie oor die nodige vaardighede beskik om probleemsituasies effektief op te los of te verbeter nie (Goleman, 1995). Die angste en emosionele onstabiliteit, asook die mate waarin dit ondervind word, sal afhang van die spesifieke stressors teenwoordig in die sosio-ekonomiese konteks.

Die onderriggewer moet verstaan dat leerders sekere probleme as gevolg van hulle sosio-ekonomiese status kan ervaar, en dat dit 'n direkte invloed op die leerder se skoolprestasie en gedrag kan hê. Adolessente moet deurlopend in hul totaliteit gesien, ondersteun en gemotiveer word om ten spyte van omstandighede steeds hulle volle potensiaal te bereik.

3.6.8 Skool as sekondêre opvoeder

Die ontwikkeling van adolessente se morele waardes, norme en die vorming van 'n eie identiteit vind hoofsaaklik binne hul onmiddellike omgewing plaas, dus in hul huise, gemeenskappe, skole en so meer. Identiteitsontwikkeling impliseer dat adolessente moet definieer wie hulle is, wat vir hulle belangrik is en watter rigtings hulle in die lewe wil inslaan. Volgens Erikson word hierdie fase gekenmerk deur selfondersoek,

eksperimentering, bevraagtekening en opbouing van 'n eie waardestelsel, lewensfilosofie en selfsekerheid (Louw *et al.*, 1998; Farhangpour & Weber, 2006). Die adolessente bring die meeste van hulle groei- en ontwikkelingstyd by die skool deur. Die skoolomgewing moet dus aan die leerder die geleentheid bied om optimaal te kan groei en te ontwikkel deur die leerder te begelei in die ontwikkeling van vaardighede wat sal lei tot optimale suksesbeleving. Deur die implementering van lewensvaardighede in die vorm van Lewensoriëntering binne skole se kurrikulums, word leerders begelei in die ontwikkeling van vaardighede soos positiewe besluitneming, probleemoplossing, kreatiewe denke, effektiewe kommunikasievaardighede, interpersoonlike vaardighede, selfbewustheid, die vermoë om empatie te toon, hantering van emosies en die effektiewe hantering van stres (De Klerk & Le Roux, 2003; Donald *et al.*, 1997; Goleman, 1995). Op hierdie wyse word leerders toegerus met vaardighede om hulself te kan aanvaar en verstaan net soos hulle is. Hulle word gehelp met die bou en behou van bevredigende verhoudinge, met die vorming van 'n waardestelsel en die handhawing van 'n gesonde en gebalanseerde lewenswyse.

Die skool is die primêre omgewing waarbinne die gemeenskap se kinders formele opvoeding ontvang. Die skoolomgewing kan of 'n positiewe of 'n negatiewe bydrae lewer tot fasilitering van leer en ontwikkeling onder die adolessente. Daarom is 'n goed aangepaste skoolstruktuur en die organisering daarvan belangrikheid. Die skoolomgewing moet dien as 'n ondersteuningsnetwerk waarbinne leerders optimaal kan ontwikkel, waarbinne die algemene welstand van die leerders, ouers en onderriggewers eerste prioriteit moet geniet. Suksesvolle leer en ontwikkeling hang grootliks af van die omgewing waarbinne dit plaasvind (Covey, 1998; Donald *et al.*, 1997). Die skool moet fokus op die ontwikkeling van persoonlike en interpersoonlike vaardighede vir die handhawing van goeie menseverhoudinge, die ontwikkeling van 'n gevoel van sensitiviteit teenoor die behoeftes van die gemeenskap, en die ontwikkeling van leierskapstyle en bestuur sodat spesifieke situasies op die gepaste wyse benader en opgelos kan word.

Die ontwikkeling van die skool moet deurlopend gemeet word aan die hand van die sosiale konteks waarbinne die skool voorkom. Probleme wat voorkom moet binne konteks geanaliseer en opgelos word. Volgens Donald *et al.* (1997) is dit veral in die Suid-Afrikaanse konteks noodsaaklik om begrip te kan toon ten opsigte van ras, sosiale klas en geslag. Wanneer hierdie aspekte nie binne hulle breër konteks verstaan word nie, kan probleme en struikelblokke nie effektief benader en opgelos word nie. Dit moet

elke onderwyser se doel wees om nie net akademiese begeleiding binne die klaskamer te bied nie, maar om deurlopend bewus te wees van die behoeftes van die leerders binne die klaskamersituasie. Op hierdie wyse word die adolessente ondersteun in hulle ontwikkeling en gemotiveer om te groei tot 'n gebalanseerde volwassene wat hul plekke in die samelewing effektief kan volstaan.

3.6.9 Gebrek aan betekenis en doel

Volgens Van Jaarsveld (2003) word die leerder se selfmotivering grootliks beïnvloed deur die vlak van optimisme betrokke by die leerder. Die optimistiese leerder geniet volgens verskeie navorsing meer sukses op akademiese gebied, hanteer lewenseise makliker en geniet algemene welstand. Leerders met 'n sterk selfbeeld neig om op te staan vir dit waarin hulle glo, aanvaar hulself soos wat hulle is, het vertroue in hulself, is doelgerig, gun ander sukses en ervaar die lewe oor die algemeen as positief.

Die leerder met 'n lae selfbeeld neig om makliker onder groepsdruk te val, kan moontlik worstel met gevoelens van minderwaardigheid en depressie, word maklik beïnvloed deur dit wat ander van hulle dink, raak maklik jaloers en is geneig om selfdekonstruktief op te tree deur betrokke te raak by bendes, dwelms, vandalisme en so meer (Covey, 1998; Goleman, 1995). Sulke leerders neig om die lewe as negatief te ervaar en kan as gevolg van verkeerde besluitneming, denke en dade die situasie vererger, sodat hulle uiteindelik met 'n gevoel van minderwaardigheid en 'n gebrek aan betekenis en doel sit.

Covey (1998) is van mening dat die leerder wel nie beheer kan uitoefen oor alle lewensgebeure nie, maar dat die leerder wel in beheer is van hoe daar gereageer gaan word op dit wat gebeur. Elke individu is in beheer van hom-/haarself, sy/haar houdings, keuses en reaksies ten opsigte van sekere lewensgebeure. Die wyse waarop lewensgebeure benader word, sal bepaal of die uitkoms positief of negatief sal wees.

Die onderwyser moet leerders motiveer om hulself te leer ken en te verstaan. Op hierdie wyse kan leerders leer hoe om hulself en ander te aanvaar. Volgens Covey (1998) kan leerders die volgende vaardighede aanleer om meer betekenis en doel aan hul lewens te voeg:

- Behou beloftes wat jy aan jouself gemaak het: Begin deur maklike doelwitte aan jouself te stel, soos om byvoordeel 'n gesonder ontbyt te eet. Wanneer hierdie doelwit bereik is, sal selfwaarde verhoog, en kan moeiliker doelwitte stelselmagtig gestel word. Fokus deurlopend op die aanname dat jy in beheer is van jou eie

emosies en gevoelens, en dra die verantwoordelikheid om doelwitte te bereik. Doelwitte moet die individu inspireer en motiveer en aan die individu 'n lus vir die lewe gee.

- Doen goed aan ander: Wanneer 'n mens iets goeds doen vir 'n ander individu, neig mens om 'n gevoel van tevredenheid te ervaar. Dade van vriendelikheid hoef nie noodwendig baie van 'n mens te vereis nie. Groet byvoorbeeld iemand wat eensaam voorkom, bedank 'n persoon wat 'n verskil in jou lewe gemaak het, help 'n vriend wat sukkel met 'n taak of probleem. Selfs net 'n glimlag kan die wêreld se verskil vir 'n ander persoon beteken. Goeie dae aan ander moet in opregtheid gedoen word - dit moet ervaar word as 'n gawe en nie 'n las nie.
- Wees lief vir jouself: Vermy die stel van te hoë verwagtinge rondom jouself. Gee aan jouself tyd om te ontwikkel en groei. Leer om vir jouself te kan lag, almal maak foute. Raak ontslae van skuldgevoelens vanuit die verlede en fokus op 'n positiewe toekoms.
- Wees eerlik met jouself: Wees eerlik oor wie en wat jy is. Identifiseer jou sterk en swak punte en ontwikkel strategieë om dit te verbeter. Wees eerlik in jou dae - geen persoon kan verkeerd doen en goed voel oor hom-/haarself nie. Sodra die individu sy/haar swak punte erken, kan dit verbeter word. Indien dit nie erken word nie, kan daar nie verbetering plaasvind nie.
- Hernu jou denke: Maak tyd vir jouself - tyd waarin jy kan reflekteer oor jou dae en keuses op 'n rustige wyse gemaak kan word. Hoe en waar jy tyd vir jouself maak, sal van individu tot individu verskil. Sommige persone hou daarvan om te oefen, ander luister na musiek, kyk na gunsteling rolprente, verf, praat met vriende en skryf in persoonlike joernale.
- Gebruik jou talente: Deur te fokus op die ontwikkeling of verbetering van 'n talent, stokperdjie of 'n spesiale belangstelling, help dit die individu om positief teenoor hom-/haarself te reageer. Almal beskik oor gawes en talente. Identifiseer jou talente en verbeter dit.

Indien adolessente hulself bevind in 'n tydperk waar hulle op soek is na 'n doel in die lewe, kan lewensvaardighede die adolessent help in die bereiking daarvan. Deur binne die skoolomgewing te fokus op die bogenoemde stappe, sal adolessente hulle uniekheid besef en kan hulle deur die identifisering van sterk punte fokus op die

positiewe in die lewe. Op hierdie wyse kry die adolessent 'n gevoel van betekenis en waarde en kan die lewe effektief en optimisties uit geleef word.

3.6.10 Destruktiewe denke

Destruktiewe denke perk die individu in ten opsigte van suksesbelewing. Die individu wat oor 'n toereikende emosionele intelligensie beskik, sal daartoe in staat wees om konstruktief te dink en op te tree. Volgens Goleman (1995) kan individue met hoë IK-tellings merkwaardige swak bestuurders van hul eie lewens wees. Die feit dat 'n adolessent oor 'n hoë IK mag beskik, beteken nie noodwendig dat hierdie leerder oor die nodige emosionele vaardighede beskik om optimale sukses te bereik nie. Leerders met ontoereikende emosionele vaardighede loop die gevaar om selfdekonstruktief te wees.

Leerders moet van vroeg af die nodige emosionele vaardighede aangeleer word en gemotiveer word om verantwoordelikheid te neem vir hulle eie gedrag. Leerders wat selfdekonstruktief optree, neig om nie verantwoordelikheid te neem vir hul dade nie. Ander word meestal geblameer vir dit wat in hul eie lewens verkeerd loop. Hierdie leerders voel dat die lewe buite hul beheer is en dat daar niks is wat daaraan gedoen kan word nie (Covey, 1998). Hierdie negatiewe denke lei daartoe dat leerders nooit hulle volle potensiaal kan bereik nie, dat hulle bang is om te waag en nie optimaal ontwikkel en groei nie. Die selfdestruktiewe leerder ervaar gevoelens van minderwaardigheid, raak maklik kwaad en sê dinge waaroor hulle later spyt is, kla gedurig, wag vir dinge om met hulle te gebeur, blameer ander vir dit wat negatief in hulle lewens is en verander slegs wanneer dit van hulle verwag word. Hierdie leerders moet gemotiveer word om verantwoordelikheid vir hul eie keuses te neem, te dink voor hulle reageer, probleemoplossingstrategieë te ontwikkel en te fokus op dit wat hulle kan verander (Covey, 1998; De Klerk & Le Roux, 2003). Op hierdie wyse sal die leerder toegerus wees met die nodige vaardighede om die lewe op 'n effektiewe wyse te benader en optimale sukses te bereik.

3.7 Samevatting

Dit is duidelik dat adolessente daaglik gekonfronteer word met lewensgebeure wat 'n definitiewe invloed op hulle optimale ontwikkeling uitoefen. Emosionele en sosiale kwessies moet daaglik deur die adolessent hanteer en bestuur word, en beïnvloed die wyse waarop die adolessent uiteindelik tot volwassene ontwikkel. Indien adolessente

nie oor die nodige emosionele vaardighede beskik om hierdie lewensgebeure op 'n effektiewe wyse te hanteer en te bestuur nie, kan hulle ontwikkeling negatief beïnvloed word. Dit kan uiteindelik tot gevolg hê dat leerders nie hulle volle potensiaal bereik nie. Emosionele lewensvaardighede rus adolessente toe om ten alle tye verantwoordelikheid te neem vir dit wat in hulle lewens aan die gebeur is. Op hierdie wyse is adolessente ten alle tye in beheer van hul eie lewens.

Dit is duidelik dat die skool as opvoedingsomgewing deur middel van 'n intervensieprogram moet optree. Die doel van hierdie intervensieprogram is om die adolessent met die nodige vaardighede toe te rus om emosionele en sosiale kwessies effektief te bestuur en te beheer ten einde optimale lewensbevrediging en welstand te fasiliteer. Die volgende hoofstuk sal fokus op die assessering van die stand van die Graad 7-leerders se emosionele intelligensie deur gebruik te maak van Reuven Bar-On se gestandaardiseerde meetinstrument, die BarOnEQi – YV.

HOOFSTUK 4

DIE NAVORSINGSONTWERP

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal daar aandag geskenk word aan die beskrywing van die navorsingsproses deur te verwys na die kwantitatiewe navorsingsontwerp, die navorsingskontekste, die seleksie van deelnemers, die wyse van data-insameling en die analisering daarvan, geldigheid en betroubaarheid en etiese riglyne betrokke in die navorsing.

Vir die doel van hierdie studie sal daar van kwantitatiewe navorsing gebruik gemaak word deur die implementering van Bar-On (1997c) se EQ-i:YV-meetinstrument. Kwantitatiewe data is statisties van aard en bied objektiewe resultate. Die positivistiese paradigma verander persone na getalle en is 'n georganiseerde metode vir die kombinerings van deduktiewe logika met spesifieke empiriese observasies van individuele gedrag ten einde die ontdekking en konformerings van moontlike wette wat gebruik kan word in die voorspelling van algemene patrone van menslike gedrag (Heinman, 2001; Neuman, 2006). Bar-On en Parker (2000) se EQ-i:YV is 'n gestandaardiseerde meetinstrument en sal 'n akkurate beeld bied van dit wat gemeet word.

4.2 Die kwantitatiewe navorsingsontwerp

Kwantitatiewe navorsing fokus op die meet van die objek en op die interpretering van data. Dit is empiries of eksperimenteel van aard en word gebruik in die meet van kwantiteit of getal. Getalle vorm 'n kodesisteen waardeur verskillende gevalle en veranderlikes met mekaar vergelyk kan word. Sistematiese veranderinge in die getalle word interpreteer en betekenis word gegee ten opsigte van die werklikheid. Statistiek het die voordeel dat dit presies en akkuraat is. 'n Voorbeeld hiervan is dat die getal drie in alle kulture erken sal word as drie (Leedy, 1997; Neutens & Robinson, 2002). Op hierdie wyse kan data op 'n objektiewe wyse oorgedra word en kan betroubaarheid en geldigheid bewys word aan die hand van die verwerkte data. Die kwantitatiewe aspek van die studie behels 'n eenmalige dwarsdeursnit opname-ontwerp.

Die kwantitatiewe deel van die studie het geskied deur die afneem van Bar-On en Parker (2000) se meetinstrument naamlik die "*BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version*" (BarOn EQ-i:YV). Hierdie meetinstrument is selfterugvoerend en ontwerp vir die meet van emosionele intelligensie vir persone van 7 tot 18 jaar. Die meetinstrument is gebaseer op Bar-On (1997) se model van emosionele intelligensie, wat fokus op die emosionele, persoonlike en sosiale dimensies van intelligensie. Die BarOn EQ-i:YV bestaan uit 60 items wat verdeel word in sewe subskale, naamlik: interpersoonlike, intrapersoonlike, aanpasbaarheid-, streshantering-, algemene gemoedstoestand-, positiewe-indrukke- en die inkonsekwentheidsindeks. Die meetinstrument word nie aanbeveel vir persone wat nie gewillig is om eerlik aan die navorsing deel te neem nie, asook nie vir adolessente wat gedisorïenteerd of gestremd is nie (Bar-On en Parker, 2000).

4.2.1 Ontwikkeling en rasionaal van die BarOn EQ-i:YV

Die BarOn EQ-i:YV is 'n meetinstrument wat ontwikkel is vir die meet van emosionele intelligensie vir jong persone tussen die ouderdom van 7 tot 18 jaar. Die BarOn EQ-i:YV is 'n unieke integrasie van teoretiese kennis, empiriese sofistikasie en psigometriese tegnieke (Bar-On en Parker, 2000). Die meetinstrument is betroubaar en geldig bevind.

Die meetinstrument bestaan uit 60 items wat versprei word tussen sewe verskillende subskale. Die verskeie skale bestaan uit die interpersoonlike, intrapersoonlike, aanpasbaarheid, streshantering, algemene gemoedstoestand, positiewe indrukke en inkonsekwentheid, en kan in ongeveer 20 tot 25 minute deur die deelnemer voltooi word. Die intrapersoonlike skaal fokus op emosionele bewustheid, assertiwiteit, self-agting, selfaktualisering en onafhanklikheid. Die interpersoonlike skaal fokus op empatie, sosiale verantwoordelikheid en interpersoonlike verhoudings. Die aanpasbaarheid skaal fokus op buigsaamheid en probleemoplossing. Die streshanteringskaal fokus op stres toleransie en impulsbeheer, terwyl die algemene gemoedstoestand skaal fokus op optimisme en die ervaring van geluk (Bar-On, 1997b). 'n Vierpunt-Likertskaal word gebruik waarvolgens die deelnemer aandui watter item op die individu spesifiek betrekking het. Die opsies is "baie selde waar van my", "selde waar van my", "meestal waar van my" en "meestal baie waar van my". Hierdie skale is so ontwikkel sodat hoër tellings 'n meer toereikende vlak van emosionele intelligensie kan aandui (Bar-On en Parker, 2000).

4.2.2 Formaat van BarOn die EQ-i:YV

Bar-On se model fokus op die individu se potensiaal om sukses te bereik eerder as op sukses self en is prosesgeoriënteerd eerder as uitkomsgeoriënteerd. Die fokus val op die individue se bewustheid ten opsigte van hul emosies en die gebruik daarvan om alledaagse stressors op 'n effektiewe wyse te benader en te bestuur. Bar-On en Parker (2000) wys daarop dat emosionele intelligensie verskil van kognitiewe intelligensie en dat emosionele intelligensie nie net fokus op die herkenning en gebruik van emosies nie, maar ook addisionele komponente insluit wat belangrik is tydens die bepaling van sukses tydens die hantering van omgewingstressors. Volgens die Bar-On-model (1997) van emosionele intelligensie, bestaan emosionele intelligensie uit die volgende subskale:

A) Die intrapersoonlike skaal

Die intrapersoonlike skaal omsluit aspekte soos emosionele selfbewustheid, assertiwiteit, selfaktualisering en onafhanklikheid. Selfbewustheid dui op individue se vermoë om emosies te herken, te identifiseer en te aanvaar. Assertiwiteit is die vermoë van individue om hul eie opinies, sowel as die van ander, te aanvaar en te respekteer en sluit aan by selfrespek - die vermoë van individue om hulself te aanvaar soos wat hul is sowel as om ander individue as unieke wesens te aanvaar. Individue met 'n toereikende emosionele intelligensie streef deurlopend daarna om doelwitte te bereik en gebruik hul vaardighede om lewensukses te behaal. Hierdie individue is onafhanklik van aard en beskik oor die vermoë om selfkontrole te handhaaf.

B) Die interpersoonlike skaal

Die interpersoonlike skaal omsluit aspekte soos empatie, inter- en sosiale verantwoordelikheid. Empatiese individue toon respek vir ander se gevoelens en gedagtes. Hierdie individue beskik oor effektiewe inter- en sosiale verhoudinge en is deelnemende lede van die gemeenskap. Individue wat nie oor die nodige sosiale verantwoordelikhede beskik nie, kan moontlik as antisosiaal ervaar word binne die samelewing. Dit kan individue met 'n gevoel van verwerping en onvergenoegdheid laat.

C) Die aanpasbaarheidskaal

Die aanpasbaarheidskaal omsluit aspekte soos realiteitstoetsing, probleemoplossings en buigsaamheid. Individue is bewus van wat om hul in die wêreld aan die gang is en

beskik oor die vermoë om aan te pas soos wat situasies verandering vereis. Hierdie individue beskik oor die vermoë om probleemsituasies vroegtydig te identifiseer en om strategieë te formuleer vir die voorkoming en/of oplossing van probleme.

D) Die streshanteringskaal

Die streshanteringskaal omsluit aspekte soos stres toleransie en impulsbeheer. Individue is daartoe in staat om verskeie strategieë te identifiseer en te formuleer ten einde 'n probleem op te los en beskik oor die vermoë om impulse op 'n konstruktiewe wyse te beheer. Op hierdie wyse word stresvolle lewensgebeure op 'n positiewe wyse benader en ondervind die individue meer positiewe lewensuitkomstes.

E) Algemene gemoedstoestand

Die algemene gemoedstoestandskaal omsluit aspekte soos optimisme en geluk. Die gemoedstoestand van die individu sluit emosies soos tevredenheid en geluk in wat uiteindelik lei tot 'n gevoel van lewens tevredenheid en welstand. Op hierdie wyse lei individue 'n effektiewe lewensbestaan en bereik die individue selfaktualisering.

F) Die totale emosionele intelligensie

Om die totaal van die leerder se emosionele intelligensie te kry, moet elkeen van die skale (A-D) se totale gedeeltes deur die skaal se korresponderende nommer onder die kolom. Die totaal van die intrapersoonlike skaal (A) word gedeeltes deur ses. Die totaal van die interpersoonlike skaal (B) word gedeeltes deur 12. Die totaal van die streshanteringskaal (C) word gedeeltes deur 12 en die totaal van die aanpasbaarheidskaal (D) word gedeeltes deur 10. Die totaal van die vier skale word dan bymekaar getel en met vyf gemaak. Die getal word nou tot die naaste heelgetal afgerond en dit is die waarde van die leerder se totale emosionele intelligensie (F).

G) Die positiewe-indruideskaal

Die positiewe-indruideskaal bepaal of die betrokke individue moontlik 'n te positiewe beeld probeer deurgee het.

H) Die inkonsekwentheidsindeks

Die inkonsekwentheidsindeks bepaal of die meetinstrument geldig is of nie. Indien 'n totaal van hoër as 10 by hierdie skaal voorkom, beteken dit dat die deelnemer nie alle

vrae eerlik beantwoord het nie en kan die spesifieke leerder se antwoordstel nie as geldig beskou word nie.

4.2.3 Aard, administrasie en interpretasie van die BarOn EQ-i:YV

Die BarOn-EQ-i:YV meet die vaardighede en vermoëns wat fokus op die kernelemente van emosionele intelligensie. Deelname moet vrywillig wees en vrae moet so eerlik as moontlik beantwoord word. Die meetinstrument word nie aanbeveel vir gebruik onder gedisorïenteerde of gestremde adolessente nie (Bar-On & Parker, 2000). Aangesien sekere faktore wat gemeet word met die BarOn-EQ-i:YV moontlik oor 'n tydperk kan verander, moet die vraelys geadministreer word binne 'n enkele toetsituasie.

4.2.4 Betroubaarheid en geldigheid van die BarOn EQ-i:YV

Volgens Du Plooy (1997) dui betroubaarheid in navorsing op die herhaling en konsekwentheid van metodes, kondisies en resultate. Indien die metode van data-insameling betroubaar is, beteken dit dat enige ander navorser, wat dieselfde metode op dieselfde persone maar op 'n ander tydstip gebruik, dieselfde resultate sal kry (Krefting, 1991). Interne betroubaarheid dui op die konsekwente wyse waarop data onder dieselfde omstandighede ingesamel, geanaliseer en geïnterpreteer word, terwyl eksterne betroubaarheid op die moontlikheid dui dat 'n ander navorser dieselfde navorsing in dieselfde of min of meer dieselfde omstandighede, kan afneem en gelykstaande resultate sal verkry.

Die BarOn-EQ-i:YV word deur die volgende vier vorme van betroubaarheid ondersteun naamlik: Interne konsekwentheidsbetroubaarheid, gemiddelde inter-item korrelasies, toets-hertoets betroubaarheid en 'n standaardafwyking van interpretasie/voorspelling (BarOn en Parker, 2000).

In die geval van hierdie studie is die betroubaarheid van die BarOn-EQ-i:YV skaal en subskale bepaal deur middel van Cronbach-Alfabetroubaarheid (Cohen, 1988; Jackson, 2003; Vadum & Rankin, 1998). Interne betroubaarheid dui op die graad tot en met wat alle items op 'n spesifieke skaal dieselfde konstruk meet. Interne betroubaarheid is bepaal deur gebruik te maak van Cronbach Alfa's, wat 'n algehele opsommende koëffisiënt verteenwoordig wat varieer tussen 0.00 (swak betroubaarheid) en 1.00 (perfekte betroubaarheid). Die interne konsekwentheid van 'n spesifieke skaal dui op beide die kwaliteit van die skaal se items sowel as die geldigheid van die deelnemers se antwoorde (BarOn en Parker, 2000).

Geldigheid in navorsing bied 'n aanduiding of die ingesamelde data die ware beeld van dit wat bestudeer is, weerspieël. Interne geldigheid dui op die akkurate interpretering van resultate, terwyl eksterne geldigheid die veralgemening van die resultate aandui (Du Plooy, 1995; Neutens & Robinson, 2006). Die geldigheid van 'n instrument word gemeet aan die hand van akkurate meting van die spesifieke konstruk. Ten einde 'n meetinstrument as geldig te beskou, moet daar genoegsame bewyse wees dat geldigheid deur verskillende metodes verkry is. Volgens Bar-On is die BarOn EQ-i:YV geldig omdat die struktuur van die skale toepaslik is en beide teoreties en empiries korrek is (Groenewald, 2003).

Die geldigheid van die BarOn EQ-i:YV fokus op twee sentrale kwessies:

- 1) die multidimensionaliteit van die verskillende BarOn EQ-i:YV skale, en
- 2) die konstrukgeldigheid van die BarOn EQ-i:YV. Die BarOn EQ-i:YV toon genoegsame konstrukgeldigheid ten einde navorsing te publiseer en te gebruik vir verdere navorsing (Bar-On en Parker, 2000).

4.2.5 Motivering vir die gebruik van hierdie meetinstrument

Navorsing deur Groenewald (2003) verseker dat betroubaarheid en geldigheid belangrike komponente van die BarOn EQ-i:YV vraelys uitmaak. Die BarOn EQ-i:YV is die eerste meetinstrument wat ontwikkel is vir die assessering van emosionele intelligensie by kinders en adolessente (Bar-On en Parker, 2000). Die BarOn EQ-i:YV kan beskou word as 'n direkte aanwyser van die stand van die Graad 7-leerder se emosionele intelligensie. Om hierdie rede is daar besluit om gebruik te maak van die meetinstrument. 'n Verdere rede waarom hierdie spesifieke meetinstrument vir die doeleindes van die studie gebruik is, was die beskikbaarheid van die meetinstrument en dienste van 'n geregistreerde psigometris vir die afneem daarvan.

4.3 Die navorsingskonteks

Vier skole het deelgeneem aan die navorsing, naamlik Swartruggens Gekombineerde Skool, Koster Gekombineerde Skool, Swartruggens Primary en Koster Primary. Al vier hierdie skole kom voor in die Noordwes-Provinsie en kan gesien word as skole in klein dorpie eerder as plaas- of stedelike skole. Ten einde 'n holistiese beeld van die skole te kry, sal elke skool afsonderlik bespreek word aan die hand van die aantal onderrig-gewers, die aantal leerders en die sosio-ekonomiese stand van die skool en leerders.

4.3.1 Swartruggens Gekombineerde Skool

Swartruggens Gekombineerde Skool kom voor in die Noordwes-Provinsie en kan gesien word as 'n skool in 'n klein dorpie. Die skool bied klasse vanaf Graad 0 tot 12 en beskik oor 15 onderriggewers. Afrikaans is beide moedertaal en onderrigmedium. Daar is ongeveer 403 leerders waarvan ongeveer 87% wit leerders en 13% swart leerders is. Die sosio-ekonomiese stand van die skool kan beskryf word as baie gemiddeld. Die skool bied gewone buitemuurse aktiwiteite soos atletiek, rugby, netbal, tennis, redenaars, landsdiens, ensovoorts aan. Apparaat en toerusting voldoen aan die behoeftes van aktiwiteite wat beteken dat leerders ook op hierdie vlak ondersteun word in hul groei en ontwikkeling. Die ouers van die leerders verteenwoordig groepe vanuit alle sosio-ekonomiese klasse. Die aanname kan egter gemaak word dat die swart leerders wat in die skole is se ouers gekwalifiseerde persone is wat hoër inkomstes geniet as sekere van die wit leerders se ouers. Vir die doeleindes van hierdie studie het vyf wit dogters, vier wit seuns en 1 swart seun tydens Oktober 2005 deelgeneem aan die studie. Tydens Februarie 2006 het sewe wit dogters en drie wit seuns aan die studie deelgeneem.

4.3.2 Koster Gekombineerde Skool

Koster Gekombineerde Skool kom voor in die Noordwes-Provinsie en kan gesien word as 'n skool in 'n klein dorpie. Die skool bied klasse vanaf Graad 0 tot 12 en beskik oor 23 onderriggewers met Afrikaans as moedertaal en onderrigmedium. Daar is ongeveer 520 leerders in die skool waarvan ongeveer 97% wit leerders en 3% swart leerders is. Die sosio-ekonomiese stand van die skool kan beskryf word as gemiddeld. Die skool bied gewone buitemuurse aktiwiteite soos atletiek, rugby, netbal, tennis, redenaars, ensovoorts aan. Apparaat en toerusting voldoen aan die behoeftes van aktiwiteite wat beteken dat leerders ook op hierdie vlak ondersteun word in hul groei en ontwikkeling. Die ouers van die leerders verteenwoordig groepe vanuit 'n gemiddelde tot bogenmiddelde sosio-ekonomiese klasse. Die aanname kan gemaak word dat die ouers van alle leerders 'n gemiddelde na bogenmiddelde inkomste verdien. Vir die doeleindes van hierdie studie het vyf wit dogters en vyf wit seuns tydens Oktober 2005 aan die studie deelgeneem.

4.3.3 Swartruggens Primary

Swartruggens Primary kom voor in die Noordwes-Provinsie en kan gesien word as 'n skool in 'n klein dorpie. Die skool bied klasse vanaf Graad 0 tot 9 en beskik oor 12 onderrigewers met Tswana as moedertaal en Engels as onderrigmedium. Daar is ongeveer 300 leerders in die skool waarvan ongeveer 1% wit leerders, 96% swart leerders en 3% Indiërleerders verteenwoordig. Die sosio-ekonomiese stand van die skool kan beskryf word as gemiddeld. Die skool bied buitemuurse aktiwiteite soos atletiek aan. Apparaat en toerusting voldoen nie noodwendig aan die behoeftes van aktiwiteite nie, wat beteken dat leerders op hierdie vlak nie voldoende ondersteuning in hul groei en ontwikkeling gebied word nie. Die ouers van die leerders verteenwoordig groepe vanuit ondergemiddelde tot gemiddelde tot bogemiddelde sosio-ekonomiese klasse. Die aanname kan gemaak word dat die ouers van leerders lae, gemiddelde en hoë inkomstes verdien. Vir die doeleindes van hierdie studie het sewe swart dogters en 3 swart seuns tydens Februarie 2006 aan die studie deelgeneem.

4.3.4 Koster Primary

Koster Primary kom voor in die Noordwes-Provinsie en kan gesien word as 'n skool in 'n klein dorpie. Die skool bied klasse vanaf Graad 0 tot 9 en beskik oor 10 onderrigewers met Tswana as moedertaal en Engels as onderrigmedium. Daar is ongeveer 169 leerders in die skool waarvan ongeveer 1% wit leerders, 90% swart leerders en 9% Indiërleerders verteenwoordig. Die sosio-ekonomiese stand van die skool kan beskryf word as ondergemiddeld tot gemiddeld. Die skool bied gewone buitemuurse aktiwiteite soos atletiek aan. Apparaat en toerusting voldoen nie noodwendig aan die behoeftes van aktiwiteite nie, wat beteken dat leerders op hierdie vlak nie voldoende ondersteuning in groei en ontwikkeling gebied word nie. Die ouers van die leerders verteenwoordig groepe vanuit ondergemiddelde tot gemiddelde sosio-ekonomiese klasse. Die aanname kan gemaak word dat die ouers van leerders meestal 'n ondergemiddelde inkomste verdien. Vir die doeleindes van hierdie studie het vyf swart dogters, vier swart seuns en een Indiërdogter tydens Oktober 2005 aan die studie deelgeneem.

Noudat daar 'n beter begrip gevorm is rakende die konteks van die deelnemers, sal daar aandag gegee word aan die proses waarin deelnemers geselekteer is met die oog op die navorsing.

4.4 Deelnemers

Die seleksie van deelnemers het aan die hand van 'n beskikbaarheidsteekproef plaasgevind. Vier skole se Graad 7-klasse was genader, naamlik: Swartruggens Gekombineerde Skool (2005 en 2006); Swartruggens Primary (2006); Koster Gekombineerde Skool (2005) en Koster Primary (2005). 50 Leerders het in totaal aan die navorsing deelgeneem. Na toestemming van die verskeie skoolhoofde ontvang is, is briewe uitgestuur aan die Graad 7-leerders en hul ouers, waarin die doel van die navorsing bespreek is en daar om vrywillige deelname gevra is. Op hierdie wyse is 'n totaal van 50 leerders gekies, 10 verteenwoordigend van elke skool. Tydens Oktober 2005 het 30 verskillende leerders van die Swartruggens Gekombineerde Skool, Koster Gekombineerde Skool en Koster Primary die BarOn EQ-i:YV afgeneem onder leiding van 'n psigometris. Tydens Februarie 2006 het die 10 leerders van Swartruggens Primary en die 10 leerders van Swartruggens Gekombineerde Skool die BarOn EQ-i:YV onder leiding van 'n psigometris afgelê.

4.5 Prosedure

Deur middel van 'n persoonlike reëling met die skoolhoofde van Swartruggens Gekombineerde Skool, Koster Gekombineerde Skool, Swartruggens Primary en Koster Primary is die navorsingsprojek bekend gestel en is daar toestemming gevra om 'n eenmalige dwarsdeursnee-opname uit die Graad 7-leerders te assesseer. Tydens die onderhoud met die skoolhoofde, is die meriete van die navorsing verduidelik en is die nodige vrae beantwoord. Inligtingsbriewe is aan die ouers/voogde van die leerders gestuur waarin die doel van die navorsing verduidelik is en waartydens die ouers/voogde gevra is om skeurstrokie terug te stuur na die skole indien hulle kinders aan die navorsing sou mag deelneem. Vyf groepe van 10 leerders elk het die meetinstrument Bar-On EQ-i:YV vir die doeleindes van die navorsing afgeneem. Die eerste drie groepe Graad 7-leerders wat tydens Oktober 2005 aan die navorsing deelgeneem het, was leerders uit Swartruggens Gekombineerde Skool, Koster Gekombineerde Skool en Koster Primary. Tydens Januarie 2006 het 10 Graad 7-leerders van Swartruggens Gekombineerde Skool en 10 Graad 7-leerders van Swartruggens Primary aan die navorsing deelgeneem. Die afneem van die meetinstrument het geskied onder leiding van 'n psigometris, waarna data verwerk en geëvalueer is deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus.

4.6 Statistiese verwerkings

Die kwantitatiewe data is deur die Noordwes-Universiteit se Statistiese Konsultasiediens verwerk. Die minimum aantal leerders wat benodig was om die betroubaarheid van die meetinstrument te bepaal, was 50 leerders. Die Cronbach Alfa-betroubaarheid het 'n aanduiding gegee dat alle skale as betroubaar beskou kan word, behalwe die intrapersoonlike skaal (A) (Vadum & Rankin, 1998). Die geldigheid van die toets vir die Suid-Afrikaanse populasie is by wyse van faktorontleding bepaal (Groenewald, 2003). Vir die doeleindes van hierdie studie sal die intrapersoonlike skaal (A) dus nie verder bespreek word nie. Verwerkings uit die beskrywende statistiek toon dat die deelnemers bestaan uit 20 seuns en 30 dogters, waarvan 13 van die leerders 12 jaar oud is, 25 van die leerders 13 jaar oud is, 11 van die leerders 14 jaar oud is en een leerder 16 jaar oud is. Die beskrywende statistiese verwerkings het aandag aan die vier groepe, die twee rasse en die geslagte gegee. Aandag is gegee aan die aantal mense in die groep (N), die gemiddeld (Mean), die standaardafwyking, die minimum en maksimum gemiddelde, die mediaan en die boonste en onderste kwartiele. Ten einde intergroepevergelings te kon doen, is daar besluit om nie die data van die een Indiërdogter te gebruik nie. Die verwerkings het ingesluit om die vier groepe onderling te vergelyk deur aandag aan die effekgroottes te gee (Steyn, 1999). Die vier groepe sluit in: swart seuns = groep 1, swart meisies = groep 2, wit seuns = groep 3 en wit dogters = groep 4. Cohen (1988) se d-waarde is aangewend om die praktiese beduidenheid tussen die groepe te bepaal: groot effek: 0.8, medium effek: 0.5 en klein effek: 0.2. Groep 1 bestaan uit agt swart seuns, groep 2 uit 13 swart dogters, groep 3 uit 12 wit seuns en groep 4 uit 16 wit dogters.

Etiese riglyne

Etiese oorwegings vestig die aandag op die herkenning van die individu se regte en die toerekenbaarheid van die navorser. Tydens die beplanning en deurvoering van 'n navorsingsprojek moet die etiese aanvaarbaarheid daarvan deeglik oorweeg word. Die navorser moet deurlopende bewus wees van etiese riglyne en is verantwoordelik vir die uitvoering daarvan. Vervolgens sal daar aandag gegee word aan sekere etiese riglyne wat in die studie ter sprake gekom het (Du Plooy, 1995; Corey, 2000; Egan, 2002; Louw, Louw & Edwards, 1998; Neuman, 2006).

4.6.1 Toestemming

Die navorser het vooraf die oorwoë toestemming van die deelnemers verkry, wat beteken dat die deelnemers deeglik ingelig is oor die aard van die navorsing. Deelnemers is van die begin af verseker van die belangrike rol wat hulle in die navorsing speel, en daar is gepoog om wanindrukke so spoedig moontlik reg te stel. Geen deelnemer is gedwing om aan die navorsing deel te neem nie en het beskik oor die reg om enige tyd te onttrek sonder enige diskriminasie. Deelnemers is aan die hand van 'n eenmalige dwarsdeursnee-opname gekies nadat die nodige toestemming van die betrokke skoolhoofde, ouers en leerders ontvang is vir die deurvoering van die navorsing.

4.6.2 Professionele Vaardigheid

Deelnemers is daarvan in kennis gestel dat die navorser nie 'n geregistreerde opvoedkundige sielkundige is nie en dat die totale studie onder toesig van 'n geregistreerde psigometris en sielkundige afgeneem is. Die navorser beskik oor die nodige vaardighede vir die deurvoering van die navorsing en het gebruik gemaak van kundige persone in die begeleiding, fasilitering en interpretering van die proses.

4.6.3 Integriteit

Die uitwerking van die navorsing op die deelnemers is deeglik oorweeg. Indien daar enige moontlikheid was dat enigiets wat in die deurvoering van die navorsing skadelik kon wees, sou die projek gestaak of verander word sodat die nadelige gevolge vermy kon word.

4.6.4 Verantwoordelikheid

Die navorsing en gevolgtrekkings is deeglik oorweeg uit die oogpunt van waarheidsgetrouheid. Navorsing is op 'n wetenskaplike wyse beplan en uitgevoer sodat geen foutiewe gevolgtrekkings die wêreld ingestuur sal word nie.

4.6.5 Respek ten opsigte van menseregte, eerbaarheid en diversiteit

Daar is deurlopend toegesien dat die menseregte en die privaatheid van die navorsingsdeelnemers beskerm is. Persone is nie teen hulle wil as studie-objekte gebruik nie. Deelnemers sal anoniem bly en inligting sal as vertroulik behandel word. Respek teenoor alle kulture is betoon en navorsingsresultate is eerlik deurgegee .

4.6.6 Terugvoer

Geen terugvoer is tot dusver aan die deelnemers gegee nie. Die navorser is bereid om na afhandeling van die navorsing terugvoer te bied indien enige navrae daarvoor ontstaan. 'n Artikel sal ook voorgelê word vir publikasiedoeleindes.

4.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar aandag gegee aan die kwantitatiewe navorsingsontwerp, die navorsingskonteks, die deelnemers, die prosedure, die statistiese verwerkings en die etiese riglyne wat gevolg is. In hoofstuk 5 sal daar aan die verwerking en interpretering van die navorsingsdata aandag gegee word.

HOOFSTUK 5

INTERPRETASIE VAN NAVORSINGSRESULTATE

5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal daar aandag gegee word aan die interpretasie van die navorsingsresultate deur dataverwerking en -analise. Eerstens is die betroubaarheid van die resultate ondersoek. Vir die doel van hierdie studie is daar aandag gegee aan die betroubaarheid van die navorsingsresultate gelewer uit 'n spesifieke groep Graad 7-leerders deur te fokus op die verskeie subskale van die Bar-ON EQ-i:YV en die Cronbach-Alfakoëffisiënt (CCA).

5.2 Die Cronbach - Alfabetroubaarheid

Ten einde die bepaling van betroubaarheid moet elkeen van die meetinstrument se subskale 'n Cronbach-Alfatelling van hoër as 0.5 hê (Jackson, 2003; Vadum & Rankin, 1998). Hoe hoër die CCA-telling, hoe meer betroubaar is die navorsingsresultate ten opsigte van die spesifieke skaal. Die subskale, naamlik die intrapersoonlike skaal, die interpersoonlike skaal, die stresshanteringskaal, die aanpasbaarheidskaal, die algemene gemoedstoestandskaal, die totale emosionele intelligensie en die positiewe indrukkeskaal, sal volgens bespreek en vergelyk word aan die hand van Bar-On (2001) se Bar-On EQ-i:YV navorsingsresultate.

Tabel 3: Die subskale van die Bar-On EQ-i:YV en die Cronbach-Alfabetroubaarheid

SUBSKALE VAN BAR-ON EQ-I:YV	CRONBACH-ALFAKOëFFISIëNT
1. A Intrapersoonlike skaal	0.30
2. B Interpersoonlike skaal	0.85
3. C Stresshanteringskaal	0.65
4. D Aanpasbaarheidskaal	0.84
5. E Algemene gemoedstoestandskaal	0.88
6. F Die totale emosionele intelligensie	0.92
7. G Positiewe indrukkeskaal	0.61

5.2.1 Die intrapersoonlike skaal (A)

By die interpretasie van die resultate sal hierdie skaal nie bespreek word nie, aangesien die skaal nie betroubaar is nie.

5.2.2 Die interpersoonlike skaal (B)

'n Cronbach-Alfatelling van 0.85 kom voor, wat beteken dat die navorsingsresultate ten opsigte van hierdie skaal as betroubaar beskou kan word.

5.2.3 Die stresshanteringskaal (C)

'n Cronbach-Alfatelling van 0.65 kom voor, wat beteken dat die navorsingsresultate ten opsigte van hierdie skaal as betroubaar beskou kan word.

5.2.4 Die aanpasbaarheid skaal (D)

'n Cronbach-Alfatelling van 0.84 kom voor, wat beteken dat die navorsingsresultate ten opsigte van hierdie skaal as betroubaar beskou kan word.

5.2.5 Die algemene gemoedstoestand skaal (E)

'n Cronbach-Alfatelling van 0.88 kom voor, wat beteken dat die navorsingsresultate ten opsigte van hierdie skaal as betroubaar beskou kan word.

5.2.6 Die totale emosionele intelligensie (F)

'n Cronbach-Alfatelling van 0.92 kom voor, wat beteken dat die navorsingsresultate ten opsigte van hierdie skaal as betroubaar beskou kan word.

5.2.7 Die positiewe indrukkeskaal (G)

'n Cronbach-Alfatelling van 0.61 kom voor, wat beteken dat die navorsingsresultate ten opsigte van hierdie skaal as betroubaar beskou kan word.

Vervolgens sal daar aandag gegee word aan die dataverwerking en -analise aan die hand van die onderskeie subskale van die Bar-On EQ-i:YV.

5.3 Dataverwerking en analise

Vervolgens sal daar aandag gegee word na die kwantitatiewe navorsingsresultate aan die hand van die gestandaardiseerde meetinstrument van Bar-On. Die volgende riglyne word gebied vir die interpretering van standaard getalle vir die meetinstrument: **Buitengewoon Hoog** (130+), **Baie Hoog** (120-129), **Hoog** (110-119), **Gemiddeld** (90-109), **Laag** (80-89), **Baie Laag** (70-79) en **Buitengewoon Laag** (70 en minder) (Bar-On en Parker, 2000). Daar sal vervolgens gefokus word op die onderskeie subskale.

Vyftig leerders het deelgeneem aan die studie, waarvan agt leerders swart seuns was, 13 leerders swart dogters, 12 leerders wit seuns, 16 leerders wit dogters en een Indiër-dogter. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar slegs op 49 leerders gefokus word ten einde intergroepvergelykings te formuleer tussen die seuns en dogters en swart en wit leerders. Eerstens sal daar gekyk word na die resultate van die totale groep van 49 Graad 7-leerders. Daarna sal die resultate van elke groep apart bespreek word. Intergroepvergelykings sal geformuleer word deur die groep swart leerders met die groep wit leerders, die groep swart seuns met die groep wit seuns, die groep swart dogters met die groep wit dogters en die groep seuns met die groep dogters te vergelyk.

5.3.1 Resultate vir die groep van 49 Graad 7-Leerders

'n Totaal van 50 leerders het deelgeneem aan die navorsing. Die groep het bestaan uit 21 swart leerders, waarvan 13 dogters en agt seuns was, en 28 wit leerders, waarvan 16 dogters en 12 seuns was, sowel as een Indiër-dogter. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar nie gebruik gemaak word van die Indiër-dogter se emosionele intelligensieprofiel nie. Daar sal dus net aan 49 leerders aandag gegee word ten einde vergelykings tussen groepe te maak.

Vervolgens sal 'n opsomming van die groep van 49 leerders in tabelvorm gegee en bespreek word.

Tabel 4: Opsomming van die totale groep leerders

SKALE	B	C	D	E	F	G
Buitengewoon hoog	0	0	0	0	0	5
Baie hoog	1	1	2	4	3	6
Hoog	8	6	10	12	8	11
Gemiddeld	29	28	26	24	26	19
Laag	4	11	6	7	9	5
Baie laag	3	2	3	0	1	2
Buitengewoon laag	4	1	2	2	2	1
Totaal leerders	49	49	49	49	49	49

Uit die groep van 49 leerders presteer die meeste leerders (29 of 59%) gemiddeld wat betref hul vermoëns om empaties teenoor ander op te tree en sosiale en interpersoonlike verantwoordelikhede na te kom.

Nege (18%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan agt (16%) hoog en een (2%) baie hoog is. Dit toon aan dat die leerders oor die vermoë beskik om hulself te ken en te verstaan, en dat hulle belangstelling toon in ander se probleme. Agt en dertig (78%) van die leerders uit hierdie groep toon dus toereikende interpersoonlike vaardighede.

Elf (22%) van die leerders presteer onder-gemiddeld, waarvan vier (8%) laag, drie (6%) baie laag en vier (8%) buitengewoon laag is. Hierdie leerders beskik nie oor die voldoende vermoë om bewustheid en empatie te toon ten opsigte van begrip en aanvaarding teenoor ander nie. Hulle toon ook oneffektiewe verhoudinge binne die samelewing en dit kan voorkom dat hulle sosiaal onttrek en eensaamheid die gevolg van hul gedrag is.

Uit die groep van 49 leerders presteer die meeste leerders (28 of 57%) gemiddeld wat betref hul vermoëns om stresvolle lewensgebeure effektief te benader en te beheer. Hierdie leerders oefen effektiewe impulsbeheer uit en beskik oor die vermoë om 'n situasie op te som en dan oor te gaan tot aksie.

Sewe (14%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan ses (12%) hoog en een (2%) baie hoog is. Dit is 'n aanduiding dat die leerders oor voldoende stres toleransie en

impulsbeheer beskik. Vyf en dertig (72%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende stresshanteringvaardighede.

In totaal presteer 14 (28%) van die leerders onder-gemiddeld, waarvan 11 (22%) laag, twee (4%) baie laag en een (2%) buitengewoon laag is. Dit dui aan dat hierdie leerders nie oor die voldoende vermoë beskik om probleemsituasies op 'n kalm wyse te benader nie en moontlik gedrag kan openbaar soos woede, lae selfbeheer en impulsiwiteit.

Uit die groep van 49 leerders presteer die meeste leerders (26 oftewel 53%) gemiddeld wat betref hul vermoëns om probleme op te los en hul persepsies ten opsigte van die werklikheid. Hierdie leerders pas maklik aan by nuwe omstandighede en sien die lewe as 'n uitdaging.

Twaalf (25%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan 10 (20%) hoog en twee (4%) baie hoog is, wat aantoon dat hierdie leerders oor effektiewe probleemoplossing, aanpasbaarheid en realiteitstoetsing beskik. Agt en dertig (78%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende aanpasbaarheidsvaardighede.

Elf (22%) van die leerders presteer onder-gemiddeld, waarvan ses (12%) laag, drie (6%) baie laag en twee (4%) buitengewoon laag is. Dit toon aan dat die leerders nie oor die voldoende vaardighede beskik om effektiewe probleemoplossing, aanpasbaarheid en realiteitstoetsing te bereik nie.

Uit die groep van 49 leerders presteer die meeste leerders (24 oftewel 49%) gemiddeld wat betref hul vermoë om deurlopend positiwiteit te ervaar. Hierdie leerders beskik oor die vermoë om emosies te herken en te aanvaar en is positief oor lewensgebeure. Hul ervaar geluk en welstand.

Sestien (33%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan 12 (25%) hoog en vier (8%) baie hoog is. Dit dui daarop dat die leerders oor die vermoë beskik om emosies soos geluk en optimisme te ervaar. Veertig (82%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende vaardighede ten opsigte van algemene gemoedstoestand.

In totaal presteer nege (18%) van die leerders onder-gemiddeld, waarvan sewe (14%) laag en twee (4%) buitengewoon laag is. Dit toon aan dat hierdie leerders nie oor die vermoë beskik om positiewe emosies tot lewensgebeure te voeg ten einde 'n gevoel van welstand en geluk te kweek nie.

Uit die groep van 49 leerders presteer die meeste leerders (26 oftewel 53%) gemiddeld wat betref hul emosionele intelligensie, waarvan 11 (22%) bo-gemiddeld is met agt (16%) leerders hoog en drie (6%) buitengewoon hoog. In totaal presteer 12 (24%) van die leerders onder-gemiddeld, waarvan nege (18%) laag, een (2%) baie laag en twee (4%) buitengewoon laag is.

Sewe en dertig (76%) van die leerders uit hierdie groep beskik oor 'n toereikende emosionele intelligensie wat beteken dat hulle toegerus is om alle lewensituasies effektief te bestuur en te beheer.

Uit die groep van 49 leerders presteer 19 (39%) gemiddeld betreffende die positiewe indrukkeskaal. Die meeste leerders (22 oftewel 45%) presteer bo-gemiddeld, waarvan 11 (22%) hoog, ses (12%) baie hoog en vyf (10%) buitengewoon hoog is. In totaal presteer agt (16%) van die leerders onder-gemiddeld waarvan vyf (10%) laag, twee (4%) baie laag en een (2%) buitengewoon laag is.

Dit beteken dat 41 (84%) van die leerders daarna streef om 'n positiewe beeld die wêreld in te stuur. Die aanname kan gemaak word dat leerders van hierdie ouderdom oor die behoefte beskik om binne hul samelewing en portuurgroepe aanvaar te word, en daarom oor die behoefte beskik om positiewe indrukke by ander te skep.

In die volgende gedeelte sal elke groep afsonderlik bespreek word. Daar sal aandag gegee word aan die totale groep swart leerders en aan die totale groep wit leerders. Daarna sal daar afsonderlik aandag gegee word aan die groep swart seuns, die groep wit seuns en dan die totale groep seuns. Laastens sal aandag gegee word aan die groep swart dogters, die groep wit dogters en dan die totale groep dogters.

5.3.2 Resultate vir die groep van 21 swart Graad 7-leerders

Tabel 5: Opsomming van die totale groep swart leerders

SKALE	B	C	D	E	F	G
Buitengewoon hoog	0	0	0	0	0	4
Baie hoog	0	0	2	3	2	4
Hoog	2	3	6	4	3	2
Gemiddeld	9	11	6	9	9	7
Laag	3	7	4	3	4	1
Baie laag	3	0	1	0	1	2
Buitengewoon laag	4	0	2	2	2	1
Totaal leerders	21	21	21	21	21	21

Uit die groep van 21 swart leerders presteer nege leerders (43%) gemiddeld wat die interpersoonlike skaal betref. Twee (10%) presteer (hoog) bo-gemiddeld en in totaal presteer 10 (48%) onder-gemiddeld, waarvan drie (14%) laag, drie (14%) baie laag en vier (19%) buitengewoon laag is. Elf (52%) van die leerders uit hierdie groep beskik oor toereikende interpersoonlike vaardighede.

Uit die groep van 21 swart leerders presteer die meeste leerders (11 oftewel 52%) gemiddeld betreffende die stresshanteringskaal. Drie (14%) presteer (hoog) bo-gemiddeld, terwyl sewe (33%) onder-gemiddeld presteer (laag). Veertien (67%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende stresshanteringsvaardighede.

Uit die groep van 21 swart leerders presteer slegs ses (29%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die aanpasbaarheidskaal, terwyl agt (38%) bo-gemiddeld presteer waarvan ses (29%) hoog en twee (10%) baie hoog is. In totaal presteer sewe (33%) van die leerders onder-gemiddeld, waarvan vier (19%) laag, een (5%) baie laag en twee (10%) buitengewoon laag is. Veertien (67%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende aanpasbaarheidsvaardighede.

Uit die groep van 21 swart leerders presteer die meeste leerders (nege, oftewel 43%) gemiddeld ten opsigte van die algemene gemoedstoestandskaal. Sewe (33%) van die leerders presteer bo-gemiddeld waarvan vier (19%) hoog en drie (14%) baie hoog is. In totaal presteer vyf (24%) van die leerders onder-gemiddeld, waarvan drie (14%) laag en

twee (10%) baie laag is. Sestien (76%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende algemene gemoedstoestandvaardighede.

Uit die groep van 21 swart leerders presteer die meeste leerders (nege, oftewel 43%) gemiddeld ten opsigte van emosionele intelligensie. Vyf (24%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan drie (14%) hoog en twee (10%) baie hoog is. In totaal presteer sewe (33%) van die leerders onder-gemiddeld, waarvan vier (19%) laag, een (5%) baie laag en twee (10%) buitengewoon laag is. Veertien (67%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n toereikende emosionele intelligensie.

Uit die groep van 21 swart leerders presteer sewe (33%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die positiewe indrukkeskaal. 10 (48%) van die leerders is bo-gemiddeld, waarvan twee (10%) hoog, vier (19%) baie hoog en vier (19%) buitengewoon hoog is. In totaal presteer vier (19%) van die leerders onder-gemiddeld, waarvan een (5%) laag, twee (10%) baie laag en een (5%) buitengewoon laag is. Sewentien (81%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n hoë mate van positiewe indrukke.

5.3.3 Resultate vir die groep van 28 wit Graad 7-leerders

Tabel 6: Opsomming van die totale groep wit leerders

SKALE	B	C	D	E	F	G
Buitengewoon hoog	0	0	0	0	0	1
Baie hoog	1	1	0	1	1	2
Hoog	6	3	4	8	5	9
Gemiddeld	20	17	20	15	17	12
Laag	1	4	2	4	5	4
Baie laag	0	2	2	0	0	0
Buitengewoon laag	0	1	0	0	0	0
Totaal leerders	28	28	28	28	28	28

Uit die groep van 28 wit leerders presteer die meeste leerders (20, oftewel 71%) gemiddeld ten opsigte van die interpersoonlike skaal. Sewe (25%) presteer bo-gemiddeld, met ses (21%) hoog en een (4%) baie hoog bo die gemiddeld. Slegs een (4%) leerder presteer laag onder-gemiddeld. Sewe en twintig (96%) van die leerders uit hierdie groep beskik oor toereikende interpersoonlike vaardighede.

Uit die groep van 28 wit leerders presteer die meeste leerder (17, oftewel 61%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die streshanteringskaal. Vier (14%) presteer bo-gemiddeld, waarvan drie (11%) hoog en een (4%) baie hoog is. In totaal presteer sewe (25%) van die leerders onder-gemiddeld, waarvan vier (14%) laag, twee (7%) baie laag en een (4%) buitengewoon laag is. Een en twintig (75%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende streshanteringsvaardighede.

Uit die groep van 28 wit leerders, presteer die meeste leerders (20, oftewel 71%) gemiddeld ten opsigte van die aanpasbaarheidskaal. Vier (14%) van die leerders presteer (hoog) bo-gemiddeld. In totaal presteer vier (14%) van die leerders onder-gemiddeld, waarvan twee (7%) laag en twee (7%) baie laag is. Vier en twintig (86%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende aanpasbaarheidsvaardighede.

Uit die groep van 28 wit leerders, presteer die meeste leerders (15, oftewel 54%) gemiddeld ten opsigte van die algemene gemoedstoestandskaal. Nege (32%) van die leerders presteer bo-gemiddeld waarvan agt (29%) hoog en een (4%) baie hoog is. In totaal presteer vier (14%) van die leerders (laag) onder-gemiddeld. Vier en twintig (86%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende algemene gemoedstoestandvaardighede.

Uit die groep van 28 wit leerders presteer die meeste leerders (17, oftewel 61%) gemiddeld ten opsigte van emosionele intelligensie. Ses (21%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan vyf (18%) hoog en een (4%) baie hoog is. In totaal presteer vyf (18%) van die leerders (laag) onder-gemiddeld. Drie en twintig (82%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n toereikende emosionele intelligensie.

Uit die groep van 28 wit leerders, presteer die meeste leerders (12, oftewel 43%) gemiddeld ten opsigte van positiewe indrukke. Twaalf (43%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan nege (32%) hoog, twee (7%) baie hoog en een (4%) buitengewoon hoog is. In totaal presteer vier (14%) van die leerders (laag) onder-gemiddeld. Vier en twintig (86%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n hoë mate van positiewe indrukke.

Vervolgens sal daar aan die groep swart seuns aandag gegee word.

5.3.4 Resultate vir die groep van 8 swart Graad 7-seuns

Tabel 7: Opsomming van die groep swart seuns

SKALE	B	C	D	E	F	G
Buitengewoon hoog	0	0	0	0	0	2
Baie hoog	0	0	0	1	1	1
Hoog	1	1	2	0	0	0
Gemiddeld	2	4	2	4	3	2
Laag	1	2	1	1	1	1
Baie laag	2	1	1	0	1	1
Buitengewoon laag	2	0	2	2	2	1
Totaal leerders	8	8	8	8	8	8

Uit die groep van agt swart seuns, presteer slegs twee (25%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die interpersoonlike skaal. Een (13%) van die leerders presteer (hoog) bo-gemiddeld, terwyl 'n totaal van vyf (63%) van die leerders onder-gemiddeld presteer, waarvan een (13%) laag, twee (25%) baie laag en twee (25%) buitengewoon laag is. Drie (38%) van die leerders uit hierdie groep beskik oor toereikende interpersoonlike vaardighede.

Uit die groep van agt swart seuns presteer die helfte (vier, oftewel 50%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die streshanteringskaal. Een (13%) leerder presteer (hoog) bo-gemiddeld, terwyl drie (38%) van die leerders onder-gemiddeld presteer, waarvan twee (25%) laag en een (13%) baie laag is. Vyf (62%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende streshanteringsvaardighede.

Uit die groep van agt swart seuns presteer slegs twee (25%) gemiddeld ten opsigte van die aanpasbaarheidsskaal. Twee (25%) van die leerders presteer (hoog) bo-gemiddeld, terwyl die helfte van die leerders (50%) onder-gemiddeld presteer, waarvan een (13%) laag, een (13%) baie laag en twee (25%) buitengewoon laag is. Vier (50%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende aanpasbaarheidsvaardighede.

Uit die groep van agt swart seuns presteer die helfte (50% of 4) van die leerders gemiddeld ten opsigte van algemene gemoedstoestand. Slegs een (13%) leerder presteer bo-gemiddeld, terwyl daar in totaal drie (38%) leerders onder-gemiddeld presteer. Hiervan presteer een (13%) laag en twee (25%) buitengewoon laag. Vyf (62%) van

die leerders uit hierdie groep toon toereikende algemene gemoedstoestandvaardighede..

Uit die groep van agt swart seuns presteer slegs drie (38%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van emosionele intelligensie. Een (13%) leerder presteer (baie hoog) bo-gemiddeld, terwyl vier (50% of die helfte) van die leerders onder-gemiddeld presteer, waarvan een (13%) laag, een (13%) baie laag en twee (25%) buitengewoon laag is. Vier (50%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n toereikende emosionele intelligensie.

Uit die groep van agt swart seuns presteer twee (25%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van positiewe indrukke. Drie (38%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan een (13%) baie hoog en twee (25%) buitengewoon hoog is. In totaal presteer drie (38%) ook onder-gemiddeld, waarvan een (13%) laag, een (13%) baie laag en een (13%) buitengewoon laag is. Vyf (62%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n hoë mate van positiewe indrukke.

Vervolgens word daar aandag gegee aan die groep wit seuns.

5.3.5 Resultate vir die groep van 12 wit Graad 7-seuns

Tabel 8: Opsomming van die groep wit seuns

SKALE	B	C	D	E	F	G
Buitengewoon hoog	0	0	0	0	0	1
Baie hoog	0	0	0	0	0	0
Hoog	0	1	1	1	1	2
Gemiddeld	11	8	9	10	8	7
Laag	1	0	0	1	3	2
Baie laag	0	2	2	0	0	0
Buitengewoon laag	0	1	0	0	0	0
Totaal leerders	12	12	12	12	12	12

Uit die groep van 12 wit seuns presteer die meeste leerders (11, oftewel 92%) gemiddeld ten opsigte van die interpersoonlike skaal. Geen leerders presteer bo-

gemiddeld nie, terwyl slegs een (8%) leerder (laag) onder-gemiddeld presteer. Elf (92%) van die leerders uit hierdie groep beskik oor toereikende interpersoonlike vaardighede.

Uit die groep van 12 wit seuns presteer die meeste leerders (agt, oftewel 67%) gemiddeld ten opsigte van die stressteringskaal. Een (8%) leerder presteer bo-gemiddeld (hoog), terwyl drie (25%) onder-gemiddeld presteer. Hiervan presteer twee (17%) baie laag en een (8%) buitengewoon laag. Nege (75%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende stressteringsvaardighede.

Uit die groep van 12 wit seuns presteer nege (75%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die aanpasbaarheidsskaal. Slegs een (8%) leerder presteer (hoog) bo-gemiddeld, terwyl twee (17%) van die leerders baie laag onder-gemiddeld presteer. Tien (83%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende aanpasbaarheidsvaardighede.

Uit die groep van 12 wit seuns presteer 10 (83%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die algemene gemoedstoestandsskaal. Een (8%) presteer (hoog) bo-gemiddeld, terwyl een (8%) leerder laag onder-gemiddeld presteer. Elf (92%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende algemene gemoedstoestand-vaardighede.

Uit die groep van 12 wit seuns presteer die meeste (agt, oftewel 67%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van emosionele intelligensie. Een (8%) leerder presteer bo-gemiddeld, terwyl drie (25%) leerders laag onder-gemiddeld presteer. Nege (75%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n toereikende emosionele intelligensie.

Uit die groep van 12 wit seuns presteer sewe (58%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die positiewe indruksskaal. Drie (25%) leerders presteer bo-gemiddeld waarvan twee (17%) hoog en een (8%) buitengewoon hoog is. Twee (17%) leerders presteer laag onder-gemiddeld. Tien (83%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n hoë mate van positiewe indrukke.

Vervolgens word daar aandag gegee aan die totale groep seuns.

5.3.6 Resultate vir die groep van 20 seuns

Tabel 9: Opsomming van die totale groep seuns

SKALE	B	C	D	E	F	G
Buitengewoon hoog	0	0	0	0	0	3
Baie hoog	0	0	0	1	1	1
Hoog	1	2	3	1	1	2
Gemiddeld	13	12	11	14	11	9
Laag	2	2	1	2	4	3
Baie laag	2	3	3	0	1	1
Buitengewoon laag	2	1	2	2	2	1
Totaal leerders	20	20	20	20	20	30

Uit die groep van 20 swart en wit seuns presteer 13 (65%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die interpersoonlike skaal. Slegs een (5%) leerder presteer bo-gemiddeld (hoog) terwyl ses (30%) van die leerders onder-gemiddeld presteer, waarvan twee (10%) laag, twee (10%) baie laag en twee (10%) buitengewoon laag presteer. Veertien (70%) van die leerders uit hierdie groep beskik oor toereikende interpersoonlike vaardighede.

Uit die groep van 20 seuns presteer 12 (60%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die stresregeringskaal. Twee (10%) van die leerders presteer bo-gemiddeld (hoog), terwyl ses (30%) onder-gemiddeld presteer, waarvan twee (10%) laag, drie (15%) baie laag en een (5%) buitengewoon laag presteer. Veertien (70%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende stresregeringsvaardighede.

Uit die groep van 20 seuns presteer 11 (55%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die aanpasbaarheidsskaal. Drie (15%) van die leerders presteer (hoog) bo-gemiddeld, terwyl ses (30%) van die leerders onder-gemiddeld presteer, waarvan een (5%) laag, drie (15%) baie laag en twee (10%) buitengewoon laag presteer. Veertien (70%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende aanpasbaarheidssvaardighede.

Uit die groep van 20 seuns presteer 14 (70%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die algemene gemoedstoestandsskaal. Twee (10%) van die leerders presteer bo-gemiddeld waarvan een (5%) hoog en een (5%) baie hoog presteer. Vier (20%) van die leerders presteer onder-gemiddeld, waarvan twee (10%) laag en twee (10%)

buitengewoon laag presteer. Sestien (80%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende algemene gemoedstoestand-vaardighede.

Uit die groep van 20 seuns presteer 11 (55%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van totale emosionele intelligensie. Twee (10%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan een (5%) hoog en een (5%) baie hoog presteer. Sewe (35%) van die leerders presteer onder-gemiddeld, waarvan vier (20%) laag, een (5%) en twee (10%) buitengewoon laag presteer. Dertien (65%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n toereikende emosionele intelligensie.

Uit die groep van 20 seuns presteer nege (45%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die positiewe indrukkeskaal. Ses (30%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan twee (10%) hoog, een (5%) baie hoog en drie (15%) buitengewoon hoog presteer. Vyf (25%) van die leerders presteer onder-gemiddeld, waarvan drie (15%) laag, een (5%) baie laag en een (5%) buitengewoon laag presteer. Vyftien (75%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n hoë mate van positiewe indrukke.

Vervolgens sal die resultate van die dogters bespreek word.

5.3.7 Resultate vir die groep van 13 swart Graad 7-dogters

Tabel 10: Opsomming van die groep swart dogters

SKALE	B	C	D	E	F	G
Buitengewoon hoog	0	0	0	0	0	2
Baie hoog	1	0	2	2	1	2
Hoog	1	2	4	4	3	3
Gemiddeld	7	7	4	5	6	5
Laag	2	4	3	2	3	1
Baie laag	0	0	0	0	0	0
Buitengewoon laag	2	0	0	0	0	0
Totaal leerders	13	13	13	13	13	13

Uit die groep van 13 swart dogters, presteer sewe (54%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die interpersoonlike skaal. Twee (15%) van die leerders presteer bo-

gemiddeld, waarvan een (8%) hoog en een (8%) baie hoog is. In totaal presteer vier (31%) van die leerders onder-gemiddeld, waarvan twee (15%) laag en twee (15%) buitengewoon laag is. Nege (69%) van die leerders uit hierdie groep beskik oor toereikende interpersoonlike vaardighede.

Uit die groep van 13 swart dogters presteer sewe (54%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die stresshanteringskaal. Twee (15%) van die leerders presteer (hoog) bo-gemiddeld, terwyl vier (31%) van die leerders (laag) onder-gemiddeld presteer. Nege (69%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende stresshanteringsvaardighede.

Uit die groep van 13 swart dogters presteer slegs vier (31%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die aanpasbaarheid skaal. Ses (46%) presteer bo-gemiddeld, waarvan vier (31%) hoog en twee (15%) baie hoog is. In totaal presteer drie (23%) van die leerders (laag) onder-gemiddeld. Tien (77%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende aanpasbaarheidsvaardighede.

Uit die groep van 13 swart leerders presteer vyf (39%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die algemene gemoedstoestand skaal. Ses (46%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan vier (31%) hoog en twee (15%) baie hoog is. In totaal presteer slegs twee (15%) van die leerders (laag) onder-gemiddeld. Elf (85%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende algemene gemoedstoestandvaardighede.

Uit die groep van 13 swart dogters presteer ses (46%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van emosionele intelligensie. Vier (31%) presteer bo-gemiddeld, waarvan drie (23%) hoog en een (8%) baie hoog is. In totaal presteer drie (23%) van die leerders (laag) onder die gemiddeld. Tien (77%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n toereikende emosionele intelligensie. Verdere ontwikkeling en verbetering van die leerders se emosionele intelligensie sal die res van die groep bemagtig om effektief te kan funksioneer.

Uit die groep van 13 swart dogters presteer vyf (39%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die positiewe indruk skaal. Sewe (54%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan drie (23%) hoog, twee (15%) baie hoog en twee (15%) buitengewoon hoog is. Slegs een (8%) leerder presteer (laag) onder-gemiddeld. Twaalf (92%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n hoë mate van positiewe indrukke.

5.3.8 Resultate vir die groep van 16 wit Graad 7-dogters

Tabel 11: Opsomming van die groep wit dogters

SKALE	B	C	D	E	F	G
Buitengewoon hoog	0	0	0	0	0	0
Baie hoog	1	1	0	1	1	2
Hoog	6	2	3	7	4	7
Gemiddeld	9	9	11	5	9	5
Laag	0	4	2	3	2	2
Baie laag	0	0	0	0	0	0
Buitengewoon laag	0	0	0	0	0	0
Totaal leerders	16	16	16	16	16	16

Uit die groep van 16 wit dogters presteer die meeste (nege, oftewel 56%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die interpersoonlike skaal. Sewe (44%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan ses (38%) hoog en een (6%) baie hoog presteer. Geen leerder presteer onder-gemiddeld nie. Sestien (100%) van die leerders uit hierdie groep beskik oor toereikende interpersoonlike vaardighede.

Uit die groep van 16 wit dogters, presteer nege (56%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die stresshanteringskaal. Drie (19%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan twee (13%) hoog en een (6%) baie hoog is. In totaal presteer vier (25%) van die leerders (laag) onder-gemiddeld. Twaalf (75%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende stresshanteringsvaardighede.

Uit die groep van 16 wit dogter presteer 11 (69%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die aanpasbaarheidskaal. Drie (19%) van die leerders presteer (hoog) bo-gemiddeld, terwyl twee (13%) (laag) onder-gemiddeld presteer. Veertien (87%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende aanpasbaarheidsvaardighede.

Uit die groep van 16 wit dogters presteer vyf (31%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die algemene gemoedstoestandskaal. Agt (50%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan sewe (44%) hoog en een (6%) baie hoog presteer. Drie (19%) van die leerders presteer (laag) onder die gemiddeld. Dertien (81%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende algemene gemoedstoestandvaardighede.

Uit die groep van 16 wit dogters presteer nege (56%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van emosionele intelligensie. Vyf (31%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan vier (25%) hoog en een (6%) baie hoog is. In totaal presteer twee (13%) van die leerders (laag) onder die gemiddeld. Veertien (87%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n toereikende emosionele intelligensie.

Uit die groep van 16 wit dogters presteer vyf (31%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die positiewe indrukkeskaal. Nege (56%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan sewe (44%) hoog en twee (13%) baie hoog is. In totaal presteer twee (13%) van die leerders (laag) onder-gemiddeld. Veertien (87%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n hoë mate van positiewe indrukke.

Vervolgens sal daar aandag gegee word aan die totale groep dogters.

5.3.9 Resultate vir die groep van 29 dogters

Tabel 12: Opsomming van die totale groep dogters

SKALE	B	C	D	E	F	G
Buitengewoon hoog	0	0	0	0	0	2
Baie hoog	2	1	2	3	2	4
Hoog	7	4	7	11	7	10
Gemiddeld	16	16	15	10	15	10
Laag	2	8	5	5	5	3
Baie laag	0	0	0	0	0	0
Buitengewoon laag	2	0	0	0	0	0
Totaal leerders	29	29	29	29	29	29

Uit die groep van 29 dogters presteer 16 (55%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die interpersoonlike skaal. Nege (31%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan sewe (24%) hoog en twee (7%) baie hoog presteer. Vier (14%) van die leerders presteer onder-gemiddeld, waarvan twee (7%) laag en twee (7%) buitengewoon laag presteer. Vyf en twintig (86%) van die leerders uit hierdie groep beskik oor toereikende interpersoonlike vaardighede.

Uit die groep van 29 dogters presteer 16 (55%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die stresshanteringskaal. Vyf (17%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan vier (14%) hoog en een (3%) baie hoog presteer. Agt (28%) van die leerders presteer (laag) onder-gemiddeld. Een en twintig (72%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende stresshanteringsvaardighede.

Uit die groep van 29 dogters presteer 15 (52%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die aanpasbaarheidskaal. Nege (31%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan sewe (24%) hoog en twee (7%) baie hoog presteer. Slegs vyf (17%) van die leerders presteer (laag) onder die gemiddeld. Vier en twintig (83%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende aanpasbaarheidsvaardighede. Verdere ontwikkeling en verbetering van hierdie vaardigheid sal die res van die groep bemagtig om effektief te kan funksioneer.

Uit die groep van 29 dogters presteer 10 (34%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die algemene gemoedstoestandskaal. Veertien (48%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan 11 (38%) hoog en drie (10%) hoog bo-gemiddeld presteer. Vyf (17%) van die leerders presteer (laag) onder-gemiddeld. Vier en twintig (83%) van die leerders uit hierdie groep toon toereikende algemene gemoedstoestandvaardighede.

Uit die groep van 29 dogters, presteer 15 (52%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die totale emosionele intelligensie. Nege (31%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan sewe (24%) hoog en twee (7%) baie hoog presteer. Vyf (17%) van die leerders presteer (laag) onder-gemiddeld. Vier en twintig (83%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n toereikende emosionele intelligensie.

Uit die groep van 29 dogters presteer tien (34%) van die leerders gemiddeld ten opsigte van die positiewe indrukkeskaal. Sestien (55%) van die leerders presteer bo-gemiddeld, waarvan tien (34%) hoog, vier (14%) baie hoog en twee (7%) buitengewoon hoog presteer. Slegs drie (10%) presteer (laag) onder-gemiddeld. Ses en twintig (90%) van die leerders uit hierdie groep toon 'n hoë mate van positiewe indrukke.

5.4 Groepvergelykings

In hierdie gedeelte sal die verskille tussen die groepe, swart seuns en wit seuns, swart dogters en wit dogters, die totale groep swart leerders met die totale groep wit leerders en dan die totale groep seuns met die totale groep dogters, in tabelle weergegee word. Daarna sal die beduidende verskille (in terme van effekgroottes) bespreek word.

5.4.1 Groepvergelykings tussen alle leerders

Tabel 13: Verskille tussen groepe vir totale aantal leerders

49 Leerders	Skaal	N (aantal)	Gemiddeld (mean)	Standaard-afwyking (std dev)	Mediaan	Min	Maks	Onderste kwartiel	Boonste kwartiel
	B								
Swart seuns		8	2.64	0.85	2.67	1.17	3.67	2.13	3.33
Swart dogters		13	3.17	0.47	3.25	2.25	3.83	3.00	3.42
Wit seuns		12	3.19	0.10	3.18	3.00	3.33	3.13	3.26
Wit dogters		16	3.51	0.21	3.50	3.08	3.83	3.38	3.67
	C								
Swart seuns		8	2.56	0.44	2.42	2.00	3.17	2.25	3.00
Swart dogters		13	2.76	0.35	2.83	2.17	3.42	2.58	2.92
Wit seuns		12	2.59	0.48	2.71	1.58	3.08	2.43	2.96
Wit dogters		16	2.58	0.45	2.54	1.83	3.75	2.33	2.79
	D								
Swart seuns		8	2.46	0.87	2.55	1.10	3.50	1.80	3.20
Swart dogters		13	2.99	0.52	3.10	2.22	3.80	2.60	3.30
Wit seuns		12	2.91	0.43	3.10	1.90	3.40	2.85	3.10
Wit dogters		16	2.89	0.34	2.90	2.20	3.50	2.65	3.10
	E								
Swart seuns		8	2.93	0.93	3.25	1.43	4.00	2.29	3.46
Swart dogters		13	3.55	0.36	3.64	2.71	4.00	3.36	3.79
Wit seuns		12	3.30	0.28	3.21	3.00	3.92	3.11	3.44
Wit dogters		16	3.48	0.37	3.64	2.71	3.93	3.11	3.75
	F								
Swart seuns		8	2.67	0.67	2.83	1.70	3.58	2.08	3.12
Swart dogters		13	3.05	0.29	3.08	2.47	3.52	2.87	3.18
Wit seuns		12	2.89	0.19	2.89	2.60	3.22	2.76	3.03
Wit dogters		16	3.05	0.23	3.03	2.60	3.47	2.97	3.18
	G								
Swart seuns		8	2.65	0.86	2.58	1.33	3.67	2.00	3.50
Swart dogters		13	2.84	0.51	2.83	2.00	3.67	2.40	3.17
Wit seuns		12	2.65	0.44	2.50	2.17	3.83	2.50	2.75
Wit dogters		16	2.68	0.40	2.83	2.00	3.17	2.33	3.00

5.4.2 Groepvergelykings tussen die groep swart leerders en die groep wit leerders

Tabel 14: Vergelyking tussen die totale groep swart leerders met die totale groep wit leerders

49 Leerders	Skaal	N (aantal)	Gemiddeld (mean)	Standaard-afwyking (std dev)	Mediaan	Min	Maks	Onderste kwartiel	Boonste kwartiel
	B								
Swart leerders		21	2.97	0.67	3.25	1.17	3.83	2.58	3.42
Wit leerders		28	3.37	0.23	3.33	3.00	3.83	3.18	3.54
	C								
Swart leerders		21	2.68	0.39	2.75	2.00	3.42	2.33	2.92
Wit leerders		28	2.58	0.46	2.63	1.58	3.75	2.35	2.92
	D								
Swart leerders		21	2.79	0.71	2.90	1.10	3.80	2.30	3.30
Wit leerders		28	2.90	0.38	3.00	1.90	3.50	2.75	3.10
	E								
Swart leerders		21	3.32	0.69	3.50	1.43	4.00	3.21	3.71
Wit leerders		28	3.41	0.34	3.40	2.71	3.93	3.11	3.71
	F								
Swart leerders		21	2.90	0.49	3.07	1.70	3.58	2.70	3.13
Wit leerders		28	2.98	0.22	3.00	2.60	3.47	2.79	3.14
	G								
Swart leerders		21	2.77	0.65	2.67	1.33	3.67	2.33	3.33
Wit leerders		28	2.67	0.41	2.58	2.00	3.83	2.42	2.92

5.4.3 Groepsvergeelyking tussen die groep swart seuns en die groep wit seuns

Tabel 15: Vergelyking tussen die groep swart seuns met die groep wit seuns

20 leeders	Skaal	N (aantal)	Gemiddeld (mean)	Standaard-afwyking (std dev)	Mediaan	Min	Maks	Onderste kwartiel	Boonste kwartiel
	B								
Swart seuns		8	2.64	0.85	2.67	1.17	3.67	2.13	3.33
Wit seuns		12	3.19	0.10	3.18	3.00	3.33	3.13	3.26
	C								
Swart seuns		8	2.56	0.44	2.42	2.00	3.17	2.25	3.00
Wit seuns		12	2.59	0.48	2.71	1.58	3.08	2.43	2.96
	D								
Swart seuns		8	2.46	0.87	2.55	1.10	3.50	1.80	3.20
Wit seuns		12	2.91	0.43	3.10	1.90	3.40	2.85	3.10
	E								
Swart seuns		8	2.93	0.93	3.25	1.43	4.00	2.29	3.46
Wit seuns		12	3.30	0.28	3.21	3.00	3.92	3.11	3.44
	F								
Swart seuns		8	2.67	0.67	2.83	1.70	3.58	2.08	3.12
Wit seuns		12	2.89	0.19	2.89	2.60	3.22	2.76	3.03
	G								
Swart seuns		8	2.65	0.86	2.58	1.33	3.67	2.00	3.50
Wit seuns		12	2.65	0.44	2.50	2.17	3.83	2.50	2.75

5.4.4 Groepsvergelykings tussen die groep swart dogters en die groep wit dogters

Tabel 16: Vergelyking tussen die groep swart dogters met die groep wit dogters

29 leerders	Skaal	N (aantal)	Gemiddeld (mean)	Standaard Afwyking (std dev)	Mediaan	Min	Maks	Onderste kwartiel	Boonste kwartiel
	B								
Swart dogters		13	3.17	0.47	3.25	2.25	3.83	3.00	3.42
Wit dogters		16	3.51	0.21	3.50	3.08	3.83	3.38	3.67
	C								
Swart dogters		13	2.76	0.35	2.83	2.17	3.42	2.58	2.92
Wit dogters		16	2.58	0.45	2.54	1.83	3.75	2.33	2.79
	D								
Swart dogters		13	2.99	0.52	3.10	2.22	3.80	2.60	3.30
Wit dogters		16	2.89	0.34	2.90	2.20	3.50	2.65	3.10
	E								
Swart dogters		13	3.55	0.36	3.64	2.71	4.00	3.36	3.79
Wit dogters		16	3.48	0.37	3.64	2.71	3.93	3.11	3.75
	F								
Swart dogters		13	3.05	0.29	3.08	2.47	3.52	2.87	3.18
Wit dogters		16	3.05	0.23	3.03	2.60	3.47	2.97	3.18
	G								
Swart dogters		13	2.84	0.51	2.83	2.00	3.67	2.40	3.17
Wit dogters		16	2.68	0.40	2.83	2.00	3.17	2.33	3.00

5.4.5 Groepsvergeelyking tussen die totale groep seuns en die totale groep dogters

Tabel 17: Vergelyking tussen die totale groep seuns met die totale groep dogters

49 leeders	Skaal	N (aantal)	Gemiddeld (mean)	Standaard-afwyking (std dev)	Mediaan	Min	Maks	Onderste kwartiel	Boonste kwartiel
	B								
Seuns		20	2.97	0.59	3.17	1.17	3.67	2.88	3.26
Dogters		29	3.36	0.38	3.42	2.25	3.83	3.25	3.67
	C								
Seuns		20	2.58	0.46	2.58	1.58	3.17	2.35	2.96
Dogters		29	2.66	0.41	2.67	1.83	3.75	2.33	2.92
	D								
Seuns		20	2.73	0.66	3.05	1.10	3.50	2.20	3.10
Dogters		29	2.94	0.43	2.90	2.20	3.80	2.60	3.20
	E								
Seuns		20	3.15	0.63	3.21	1.43	4.00	3.07	3.46
Dogters		29	3.51	0.36	3.64	2.71	4.00	3.29	3.79
	F								
Seuns		20	2.80	0.44	2.89	1.70	3.58	2.70	3.12
Dogters		29	3.05	0.25	3.07	2.47	3.52	2.93	3.18
	G								
Seuns		20	2.65	0.62	2.50	1.33	3.83	2.33	2.92
Dogters		29	2.75	0.45	2.00	3.67	3.42	2.33	3.17

5.5 Opsomming van die verskille tussen die groepe per skaal

Vervolgens sal die beduidendheid van verskille tussen groepe vir skale B tot G bespreek word. Daar sal verwys word na swart seuns as groep 1 (SS), swart dogters as groep 2 (SD), wit seuns as groep 3 (WS) en wit dogters as groep 4 (WD). Effkekgrootes is bepaal volgens die volgende kriteria; 'n klein effkekgrootte (d) = 0.2, 'n gemiddelde effkekgrootte (d) = 0.5 en 'n groot effkekgrootte (d) = 0.8 (Cohen, 1988).

Tabel 18: Beduidende verskille tussen groepe ten opsigte van die effekgroottes per skaal

SKAAL	GROEP	GROEP	EFFEKGROOTTE
B			
	1 (SS)	2 (SD)	0.63
	1 (SS)	3 (WS)	0.66
	1 (SS)	4 (WD)	1.03
	2 (SD)	3 (WS)	0.05
	2 (SD)	4 (WD)	0.72
	3 (WS)	4 (WD)	1.52
C			
	1 (SS)	2 (SD)	0.44
	1 (SS)	3 (WS)	0.05
	1 (SS)	4 (WD)	0.03
	2 (SD)	3 (WS)	- 0.35
	2 (SD)	4 (WD)	- 0.40
	3 (WS)	4 (WD)	- 0.02
D			
	1 (SS)	2 (SD)	0.61
	1 (SS)	3 (WS)	0.51
	1 (SS)	4 (WD)	0.49
	2 (SD)	3 (WS)	- 0.16
	2 (SD)	4 (WD)	- 0.20
	3 (WS)	4 (WD)	- 0.05
E			
	1 (SS)	2 (SD)	0.67
	1 (SS)	3 (WS)	0.41
	1 (SS)	4 (WD)	0.60
	2 (SD)	3 (WS)	- 0.70
	2 (SD)	4 (WD)	- 0.20
	3 (WS)	4 (WD)	0.48
F			
	1 (SS)	2 (SD)	0.57
	1 (SS)	3 (WS)	0.34
	1 (SS)	4 (WD)	0.57
	2 (SD)	3 (WS)	- 0.53
	2 (SD)	4 (WD)	- 0.00
	3 (WS)	4 (WD)	0.67
G			
	1 (SS)	2 (SD)	0.22
	1 (SS)	3 (WS)	0.01
	1 (SS)	4 (WD)	0.04
	2 (SD)	3 (WS)	- 0.36
	2 (SD)	4 (WD)	- 0.31
	3 (WS)	4 (WD)	0.06

5.5.1 Bespreking van die praktiese beduidendheid, dus effekgrootte per skaal (Tabel 18)

5.5.1.1 Beduidendheid van verskille ten opsigte van die interpersoonlike skaal (B)

Vir skaal B is daar 'n beduidende verskil tussen groep 1 (SS) en groep 2 (SD) met 'n medium effekgrootte van 0.63 en 'n gemiddeld van 2.65 (SS) en 3.17 (SD). Dit beteken dat die swart dogters se interpersoonlike vaardighede hoër as die van swart seuns toets. Daar is 'n verskil tussen groep 1 (SS) en groep 3 (WS) met 'n medium effekgrootte van 0.66 en 'n gemiddeld van 2.65 (SS) en 3.19 (WS). Dit beteken dat die wit seuns se interpersoonlike vaardighede hoër as die van die swart seuns toets. Daar is 'n verskil tussen groep 1 (SS) en groep 4 (WD) met 'n groot effekgrootte van 1.03 met 'n gemiddeld van 2.65 (SS) en 3.51 (WD), wat beteken dat die wit dogters se interpersoonlike vaardighede hoër as die van die swart seuns toets. 'n Verskil tussen groep 2 (SD) en groep 4 (WD) met 'n medium effekgrootte van 0.72 en 'n gemiddeld van 3.17 (SD) en 3.51 (WD) kom voor, wat beteken dat wit dogters se interpersoonlike vaardighede hoër as die van swart dogters toets. 'n Verskil tussen groep 3 (WS) en groep 4 (WD) met 'n groot effekgrootte van 1.52 en 'n gemiddeld van 3.19 (WS) en 3.51 (WD) kom voor, wat beteken dat wit dogters se interpersoonlike vaardighede hoër as die van wit seuns toets. Wit dogters, swart dogters en wit seuns toon meer toereikende interpersoonlike vaardighede as swart seuns. Verder toon wit dogters meer toereikende interpersoonlike vaardighede as swart dogters en wit seuns. Die groep wit dogters toon dus die mees toereikende interpersoonlike vaardighede van die totale groep leerders.

5.5.1.2 Beduidendheid van verskille ten opsigte van die stres hanteringskaal (C)

Vir skaal C is daar slegs klein verskille tussen die verskillende groepe met geen beduidende verskil in medium of groot effekgrootte nie.

5.5.1.3 Beduidendheid van verskille ten opsigte van die aanpasbaarheidskaal (D)

Vir skaal D is daar 'n beduidende verskil tussen groep 1 (SS) en groep 2 (SD) met 'n medium effekgrootte van 0.61 en 'n gemiddeld van 2.46 (SS) en 2.99 (SD). Dit beteken dat swart dogters se aanpasbaarheidsvaardighede meer toereikend as die van swart

seuns is. Daar kom 'n verskil tussen groep 1 (SS) en groep 3 (WS) voor, met 'n medium effekgrootte van 0.51 en 'n gemiddeld van 2.46 (SS) en 2.91 (WS). Dit beteken dat wit seuns se aanpasbaarheidsvaardighede meer toereikend as die van swart seuns is. Swart dogters en wit seuns toon dus meer toereikende aanpasbaarheidsvaardighede as swart seuns.

5.5.1.4 Beduidendheid van verskille ten opsigte van die algemene gemoedstoestandskaal (E)

Vir skaal E is daar 'n beduidende verskil tussen groep 1 (SS) en groep 2 (SD), met 'n medium effekgrootte van 0.67 en 'n gemiddeld van 2.93 (SS) en 3.56 (SD). Dit beteken dat swart dogters se algemene gemoedstoestand meer toereikend as die van swart seuns toets. 'n Verskil tussen groep 1 (SS) en groep 4(WD), met 'n medium effekgrootte van 0.60 en 'n gemiddeld van 2.93 (SS) en 3.48 (WD), kom voor wat beteken dat wit dogters se algemene gemoedstoestandvaardighede meer toereikend as die van swart seuns is. Daar kom 'n verskil tussen groep 2 (SD) en groep 3(WS) voor met 'n medium effekgrootte van -0.70 en 'n gemiddeld van 3.56 (SD) en 3.30 (ws), wat beteken dat swart dogters se algemene gemoedstoestandvaardighede meer toereikend as die van wit seuns is.

Swart dogters en wit dogters toon meer toereikende algemene gemoedstoestandvaardighede teenoor swart seuns en swart dogters toon meer toereikende gemoedstoestandvaardighede teenoor wit seuns.

5.5.1.5 Beduidendheid van verskille ten opsigte van die totale emosionele intelligensie (F)

Vir skaal F is daar 'n beduidende verskil tussen groep 1 (SS) en groep 2 (SD) met 'n medium effekgrootte van 0.57 en 'n gemiddeld van 2.67 (SS) en 3.05 (SD). Dit beteken dat swart dogters se totale emosionele intelligensie meer toereikend as die van swart seuns is. 'n Verskil kom voor tussen groep 1 (SS) en groep 4 (WD) met 'n medium effekgrootte van 0.57 en 'n gemiddeld van 2.67 (SS) en 3.05 (WD), wat beteken dat wit dogters se totale emosionele intelligensie meer toereikend as die van swart seuns is. 'n Verskil kom voor tussen groep 2 (SD) en groep 3 (WS) met 'n medium effekgrootte van -0.53 en 'n gemiddeld van 3.0 (SD) en 2.89 (WS) wat beteken dat swart dogters se totale emosionele intelligensie meer toereikend as die van wit seuns is. 'n Verskil kom voor tussen groep 3 (WS) en groep 4 (WD) met 'n medium effekgrootte van 0.67 en 'n

gemiddeld van 2.89 (WS) en 3.05 (WD), wat beteken dat wit dogters se totale emosionele intelligensie meer toereikend as die van wit seuns is. Daar kom geen verskil tussen groep 2 (SD) en groep 4 (WD) voor nie. Die effekgrootte is 0.00, wat beteken dat daar geen verskille ten opsigte van die emosionele intelligensie tussen die groep swart en wit dogters voorkom nie. Swart dogters en wit dogters toon 'n meer toereikende emosionele intelligensie as swart seuns en wit seuns.

5.5.1.6 Beduidendheid van verskille ten opsigte van die positiewe indrukke-skaal (F)

Vir skaal F is daar slegs klein verskille tussen die verskillende groepe, met geen beduidende verskil in medium of groot effekgrootte nie.

5.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar aandag gegee aan die navorsingsresultate. Die onbetroubaarheid van die meetinstrument se intrapersonlike subskaal (A), het veroorsaak dat die skaal nie vir die doeleindes van hierdie studie gebruik is nie. Skale B tot G se betroubaarheid is bepaal en het interessante resultate gelewer. Resultate toon dat 76% van die totale groep leerders oor 'n toereikende emosionele intelligensie beskik, waarvan die totale groep dogters in hierdie studie die sterkste toets. Gemiddelde ten opsigte van die verskillende subskale toon dat 78% van die totale groep leerders oor toereikende interpersoonlike vaardighede beskik, 72% van die totale groep leerders oor toereikende stresshanteringsvaardighede beskik, 78% van die totale groep leerders oor toereikende aanpasbaarheidsvaardighede beskik, 82% van die totale groep leerders oor 'n toereikende algemene gemoedstoestand beskik en 84% van die leerders oor 'n behoefte beskik om 'n positiewe beeld aan die wêreld uit te dra. Oor die algemeen wil dit voorkom asof die groep wit leerders meer toereikendheid toon ten opsigte van die verskillende subskale as die groep swart leerders. Die groep wit seuns toon 'n groter toereikendheid in vaardighede vir skale B tot G as die groep swart seuns. Die groep wit seuns toon 'n groter toereikendheid in vaardighede vir skale B tot E as die groep swart dogters en 'n groter toereikendheid vir vaardighede vir skaal E as die groep wit dogters. Die wit dogters toon 'n groter toereikendheid in vaardighede vir skale B tot G as die groep swart seuns. Die groep wit dogters toon 'n groter toereikendheid in vaardighede vir skale B, C, D en F as die groep swart dogters en 'n groter toereikendheid vir skale B, D, F en G as die groep wit seuns. Die groep swart dogters toon groter

toereikendheid in vaardighede vir skale E en G as die groep wit dogters. Die groep swart dogters toon groter toereikendheid vir skale F en G as die groep wit seuns. Vir skaal C kom daar geen verskille voor tussen die groep wit seuns en die groep wit dogters nie. Verdere ontwikkeling en verbetering van die verskeie emosionele lewensvaardighede sal leerders bemagtig in die handhawing van 'n suksesvolle en emosioneel intelligente leefwyse. In hoofstuk 6 sal daar aandag gegee word aan moontlike riglyne, gevolgtrekkings en aanbevelinge rakende emosionele intelligensie.

HOOFSTUK 6

BESPREKING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie was om te bepaal wat emosionele intelligensie is en hoe dit verband hou met welstand, hoe die ontwikkeling van Graad 7-leerders verloop en wat die verband daarvan met emosionele intelligensie is, wat die stand van 'n groep Graad 7-leerders se emosionele intelligensie is en hoe dit vergelyk met spesifieke verwysing na ras en geslag.

Vervolgens sal die resultate van die studie bespreek word en sekere gevolgtrekkings gemaak word.

6.2 Bespreking en gevolgtrekkings

Uit die resultate van die studie het geblyk dat 'n individu wat die wêreld binne gestuur word met die nodige emosionele vaardighede, 'n voordeel vir die gemeenskap en die mensdom is. Individue met 'n toereikende emosionele intelligensie is taak- en suksesgeoriënteerd, handhaaf effektiewe probleemoplossing, toon optimisme en het oor die algemeen 'n gesonde selfbeeld (Goleman, 1995). Hierdie individue toon oor die algemeen laer vlakke van depressie, angs en destruktiewe denke. Individue beskik oor die vermoë om hul eie emosies te herken en te beheer, neem verantwoordelikheid vir persoonlike optrede en gedrag en toon empatie teenoor ander individue. Die individue gebruik emosies om 'n beter begrip van hulself te vorm ten einde die ontwikkeling of verbetering van selfkennis. Hoe beter die individue hulself verstaan, hoe makliker is dit om positief te reageer teenoor enige lewensituasies. Persone met 'n toereikende emosionele intelligensie is daartoe in staat om die oorgrote meerderheid lewensituasies effektief te hanteer en te bestuur en ervaar oor die algemeen welstand in alle lewensareas (Bar-On, 2003).

Individue wat in alle lewensareas welstand ervaar, is bemaagtig om lewenseise op 'n konstruktiewe wyse te hanteer. Hierdie individue beskik oor alle nodige emosionele vaardighede om stressors op die mees effektiewe wyse te benader en op te los (Bar-

On, 2005). Persone met 'n ontoereikende emosionele intelligensie sal nie daartoe in staat wees om negatiewe lewensgebeure effektief te hanteer nie en word sodoende die resultaat van hul omstandighede. 'n Ontoereikende emosionele intelligensie kan veroorsaak dat individue nooit hul volle potensiaal in die lewe bereik nie. Hierdie individue is nie gemotiveerd om uitdagings aan te pak nie en sien nie die waarde van selfaktualisering in nie.

'n Ontoereikende emosionele intelligensie by adolessente sal 'n negatiewe impak uitoefen op die ontwikkelingstake wat deur alle adolessente bemeester moet word. Dit kan daartoe lei dat adolessente nie daartoe in staat is om effektiewe verhoudings op te bou en te behou nie, nooit 'n mate van onafhanklikheid van hul ouers vorm nie, nie 'n gesonde identiteit ontwikkel nie en selfs nie aanvaar word binne hul portuurgroepe en die samelewing nie. Dit kan lei tot gevoelens van verwerping wat daartoe kan lei dat adolessente of onttrek of onaanvaarbare gedrag begin toon (Bar-On, 2003).

Die ontwikkeling en verbetering van emosionele intelligensie by adolessente kan hul toerus met die nodige lewensvaardighede om sukses te bereik op alle lewensterreine. Optimale groei en ontwikkeling sal plaasvind en die adolessent sal oor die algemeen welstand ervaar. Alvorens daar egter gepoog word om emosionele intelligensie onder adolessente te ontwikkel of te verbeter, moet die stand van die adolessent se emosionele intelligensie eers bepaal word. Vir die doel van hierdie studie is daar aandag gegee aan 'n spesifieke groep van 50 Graad 7-leerders vanuit die Noordwesprovinsie. Daar is deurlopend gepoog om die leerders binne hul spesifieke konteks te beskou en die resultate daarvolgens te interpreteer.

Uit die resultate van die studie blyk dit dat die groep Graad 7-leerders wat aan die studie deelgeneem het, meestal oor 'n toereikende emosionele intelligensie beskik. Volgens Mufson, Weissman, Moreau en Garfinkel (1999) lei sterk interpersoonlike vaardighede tot optimale sosiale funksionering en probleemoplossing en kan die aanname gemaak word dat deelnemers sosiaal goed aangepas is. Die uitsondering kom wel voor en aan die hand van die BarOn EQ-i:YV se subskale is dit noodsaaklik dat intervensie wel toegepas word. Ontwikkeling en verbetering ten opsigte van interpersoonlike aspekte, streshanteringsstrategieë, aanpasbaarheid, algemene gemoedstoestand en positiewe indrukke is wel nodig om alle leerders te bemagtig in die handhawing van 'n effektiewe lewensbestaan. Definitiewe verskille kom voor onder die

leerders ten opsigte van geslag en ras, en sal vervolgens meer breedvoerig bespreek word.

Uit die totale groep leerders toon die resultate dat die spesifieke groep Graad 7-leerders oor 'n toereikende emosionele intelligensie beskik. Uit die totale groep van 49 leerders wil dit voorkom dat goeie interpersoonlike, stresshanterings, aanpasbaarheid en algemene gemoedstoestandvaardighede voorkom. Die aanname kan gemaak word dat verdere ontwikkeling en verbetering van die leerders se emosionele intelligensie hierdie leerders, sowel as die leerders met 'n minder toereikende emosionele intelligensie, 'n voorsprong sal bied in die bereiking van sukses en welstand. Navorsing deur Stone-McCowan (2003) dui op die belangrikheid van sosio-emosionele opvoeding en stel dat die ontwikkeling en verbetering van emosionele lewensvaardighede net so belangrik soos akademiese ontwikkeling binne skole is.

Uit die totale groep leerders kom 'n hoë gemiddeld voor by die skaal aangaande positiewe indrukke, wat 'n moontlike aanduiding kan wees dat die meeste van die betrokke leerders oor die behoefte beskik om 'n goeie beeld die wêreld in te stuur. Die aanname kan gemaak word dat vroeë adolessente oor die behoefte beskik om sosiaal aanvaar te word en om daardie rede meestal 'n positiewe beeld na buite wil stuur. Navorsing deur Mavroveli, Petrides, Rieffe en Bakker (2007) dui daarop dat adolessente oor die behoefte beskik om te behoort. Volgens Van Aardt (2004) kan oneffektiewe verhoudings of die onvermoë om portuurverhoudings aan te knoop, adolessente laat met skolastiese probleme en gevoelens van verwerping. Dit kan voorkom dat die adolessent die redes hiervoor in die self soek, wat kan lei tot sosiale ontrekking of die voorkoms van gedragsprobleme (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Indien sekere gevoelens soos woede of hartseer in die proses onderdruk word, sal dit lei tot die ontstaan van 'n negatiewe gemoedstoestand wat die welstand van die adolessent negatief sal beïnvloed. Navorsing deur Ochoa, Lopez en Emler (2007) toon dat aggressiewe gedrag onder skoolleerders mag voorkom wanneer daar nie effektiewe kommunikasie, aanvaarding van gesag en aanvaarding deur portuurgroepe voorkom nie. Adolessente met 'n toereikende emosionele intelligensie sal daartoe in staat wees om alle gevoelens te erken, te bestuur en op 'n gepaste wyse uiting daaraan te gee.

Om te bepaal hoe emosionele intelligensie by Graad 7-Leerders met spesifieke verwysing na ras vergelyk, het die groepvergelykings die volgende resultate gelewer. Groepvergelykings tussen die totale groep swart leerders met die totale groep wit leer-

ders toon dat die totale groep wit leerders oor meer toereikende emosionele vaardighede beskik as die totale groep swart leerders. 'n Beduidende verskil kom veral voor ten opsigte van die interpersoonlike skaal, die aanpasbaarheidskaal en die totale emosionele intelligensie, waar die totale groep swart leerders baie laer as die groep wit leerders toets. Navorsing deur Groenewald (2003) dui ook daarop dat daar beduidende verskille tussen die swart en wit groep wat musiek beoefen voorkom betreffende interpersoonlike verhoudings, intrapersoonlike verhoudings, aanpasbaarheid en die totale EQ.

Daar word vervolgens vanuit die bestaande literatuur gesoek na moontlike verklarings vir die verskille tussen die leerders van verskillende rasse-groepe. Kinders wat meestal in 'n gemoedstoestand van vrees verkeer, sal nie toereikende interpersoonlike vaardighede toon nie. (Verwysing). Navorsing deur Buckhardt, Loxton, Lopez en Emler (2000) toon dat Suid-Afrikaanse swart en kleurling kinders oor veel meer vrese as wit kinders beskik en dat die rede daarvoor moontlik gevind kan word in die blootstelling aan geweld. Die aanname word dus gemaak dat die spesifieke groep swart leerders betrokke in hierdie studie, moontlik oor meer vrese as die wit leerders beskik. 'n Kruiskulturele ondersoek deur Le Roux (2007) dui ook daarop dat wit en kleurling studente oor meer toereikende interpersoonlike vaardighede beskik as swart studente.

Navorsing deur Parker, Saklofske, Shaughnessy, Huang, Wood en Eastabrook (2005) ook daarop dui dat deelnemers uit 'n laer sosio-ekonomiese klas beduidend laer getoets het ten opsigte van die interpersoonlike en aanpasbaarheidskaal. Die lewenskwaliteit, gesondheid en sosio-ekonomiese stand van die deelnemer speel dus 'n beduidende rol in die ontwikkeling van 'n toereikende emosionele intelligensie. Dus is dit moontlik dat die verskille te wyte is aan sosio-ekonomiese verskille eerder as rasseverskille. Eksterne stressors soos armoede, siekte en werkloosheid sal volgens Clements, (2000). 'n beduidende invloed op die aanpasbaarheid van adolessente uitoefen. Die deelnemers (bedoel ons die swart deelnemers of almal??) aan die studie is meestal afkomstig van lae tot gemiddelde sosio-ekonomiese klasse, en kan die aanname gemaak word dat die swart leerders moontlik swakker as die wit leerders ten opsigte van aanpasbaarheid vaar, juis omrede die swart leerders woonagtig is in areas wat deur armoede en werkloosheid geteister word. Volgens Donald, Lazarus en Lolwana (2000) is dit veral in die Suid-Afrikaanse konteks noodsaaklik om begrip te kan toon vir ras, sosiale klas en geslag en nie bloot te aanvaar dat alle leerder oor dieselfde vaardighede

beskik nie. Dit is dus ook belangrik om die verskille in emosionele intelligensie in die studie met begrip vir die konteks te hanteer .

Die totale groep wit leerders vaar baie beter ten opsigte van al die betrokke subskale as die totale groep swart leerders. Die aanname kan gemaak word dat die wit leerders betrokke in hierdie spesifieke studie, oor die algemeen meer emosioneel toereikend aangepas is as die swart leerders in hierdie studie. Daar moet egter in gedagte gehou word dat die swart leerders in hierdie studie se lewensomstandighede, sosiale konteks en kulturele waardes nie noodwendig in ooreenstemming is met die skoolkultuur en omgewing nie, en daarom 'n negatiewe invloed op die ontwikkeling van emosionele toereikendheid onder die leerders tot gevolg het. Volgens Lopes, Salovey en Straus (2000) kan individue angs ervaar en onaanvaarbare sosiale gedrag openbaar wanneer hul vanuit een kultuurgroep na 'n ander tree. Wanneer die adolessent se kulturele waardes dus in direkte kontras is met die van die skool, sal angs ontstaan wat kan lei tot die openbaring van antisosiale gedrag. Leerders wat hulself in so gemoedstoestand bevind, sal nie effektief binne die skoolomgewing kan funksioneer nie.

Navorsing deur Erasmus (2002) dui daarop dat swart leerders met vele uitdagings binne skole gekonfronteer word. Faktore wat bydra tot die ontstaan van struikelblokke by swart leerders is onvoldoende finansiële ondersteuning en 'n tekort aan sosiale en omgewingshulpmiddele. 'n Tekort aan sosiale ondersteuning kan 'n invloed uitoefen op die emosionele toereikendheid van die leerder, wat op sy beurt weer 'n invloed uitoefen op die skolastiese prestasie van die leerder. Navorsing deur Lioya, Hansen en Stough (2008) dui daarop dat 'n toereikende emosionele intelligensie 'n positiewe bydra lewer tot die bemeestering van skooltake en die bereiking van skolastiese prestasie. As gevolg van die multikulturele aard van skole se klaskamers is dit dus noodsaaklik om in gedagte te hou dat alle individue verskil ten opsigte van verwysingsraamwerk en agtergrond. Programme en leerstof binne skole moet so geformuleer word dat alle leerders binne hul spesifieke konteks gesien kan word sodat alle leerders se behoeftes aangespreek kan word. Le Roux (1994) stel dat indien die leerder se onmiddellike omgewing die oorsaak van 'n spesiale behoefte is, daar 'n oplossing gevind moet word wat die behoefte makliker hanteerbaar sal maak vir die leerder. Wood (2007) se navorsing dui aan dat elke leerder as uniek binne sy eie konteks beskou moet word en dat daar definitiewe verskille ten opsigte van konsepte by kulture voorkom. Die skool moet dien as 'n instansie waar optimale groei en ontwikkeling kan plaasvind. 'n Positiewe skoolklimaat en omgewing sal daartoe bydra dat leerders emosionele en

sosiale lewensvaardighede sal aanleer wat hul sal bemagtig om op akademiese sowel as sosiale vlak optimaal te funksioneer (Harber, 1998; Sucharita, 2004).

Om te bepaal hoe die stand van 'n groep Graad 7-Leerders se emosionele intelligensie met spesifieke verwysing na geslag vergelyk, het die resultate die volgende gelever. Groepvergelykings tussen die totale groep seuns met die totale groep dogters toon dat die totale groep dogters oor meer toereikende emosionele vaardighede beskik. Navorsing deur Harrod en Scheer (2005) en Kemp, Cooper, Hermens, Gordon, Bryant en Williams (2005) toon ook dat emosionele intelligensie positief verband hou met dogters en dat die dogters betrokke in hul studies hoër vlakke van emosionele intelligensie getoon het.

Nog 'n beduidende verskil wat voorkom is tussen die twee groepe se positiewe indrukkeskaal. Die totale groep dogters toon 'n groter gemiddeld as die totale groep seuns, wat moontlik kan beteken dat dogters oor 'n groter behoefte beskik om 'n positiewe beeld na die wêreld uit te stuur as seuns of selfs dat die dogters oor 'n meer toereikende vermoë beskik om 'n positiewe beeld te skep. Navorsing deur Rovnak en Akron (2008) lewer presies dieselfde resultate as wat bevind is in hierdie studie. Rovnak en Akron (2008) se bevindinge dui daarop dat die dogters betrokke in hul studie, groter toereikendheid toon ten opsigte van interpersoonlike vaardighede en die positiewe indrukkeskaal.

Die totale groep dogters toon meer toereikendheid in vaardighede ten opsigte van die interpersoonlike skaal, die stresshanteringskaal, die aanpasbaarheidskaal en die algemene gemoedstoestandskaal. Navorsing deur Alumran en Punamäki (2008) toon ook dat dogters oor beter interpersoonlike vaardighede as seuns beskik, maar dui aan dat die seuns in hul studie oor beter stresshanteringsvaardighede beskik. Stresshantering is dus nie noodwendig laer by seuns as dogters nie, maar in die geval van dié studie wel. Groenewald (2003) dui ook daarop dat dogters wat musiek beoefen se interpersoonlike verhoudings beter as dié van die seuns van dieselfde groep was.

Navorsing deur Le Roux (2003) en Coetzee, Louw en Jooste (2005) dui daarop dat dogters oor die algemeen oor hoër vlakke van moraliteit beskik, wat 'n moontlike aanduiding kan wees waarom dogters oor die algemeen hoër vlakke van emosionele vaardighede beskik. Moraliteit is 'n proses van ontwikkeling waartydens kinders begin-

sels aanleer wat lei tot die openbaring van bepaalde gedrag. Die ontwikkeling van 'n waardestelsel is 'n belangrike ontwikkelingstaak, omrede 'n persoonlike waardestelsel dien as riglyn vir die openbaring van sekere gedrag en die adolessent dus help om sosiaal aanvaar te word. Hoë vlakke van moraliteit kan dus 'n moontlike invloed uitoefen op die behoefte tot positiewe indrukke en aanvaarding.

Die aanname kan dus gemaak word dat die groep dogters betrokke in hierdie spesifieke studie oor meer toereikende emosionele vaardighede as die seuns in die studie beskik. Tydens die ontwikkeling en verbetering van emosionele lewensvaardighede by leerders, sal daar dus onder meer spesifieke aandag gegee moet word aan die afsonderlike behoeftes by adolessente seuns.

Dit blyk dus uit die navorsing dat daar beduidende verskille voorkom in die emosionele intelligensie van 'n groep graad 7 leerders. Ras en geslag het waarskynlik 'n beduidende invloed het op die verskille in emosionele intelligensie van hierdie groep Graad 7-leerders. Dit is belangrik om die verskille in ag te neem indien intervensie beplan word aangesien dit impliseer dat daar nie op 'n resemptatige manier te werk gegaan kan word nie, maar dat die intervensie gefokus moet wees op die spesifieke behoeftes van die betrokke groep.

'n Verdere interressante bevinding, is dat vorige navorsing deur Groenewald (2003) wat ondersoek na die verband tussen musiekbeoefening en intelligensie gedoen het, en die BarOn EQ-i:YV vir die doeleindes daarvan gebruik het, ook bevind het dat die intrapersoonlike skaal lae betroubaarheid getoon het. Die deelnemers was afkomstig van stede in die Noordwes provinsie. Net soos in hierdie studie, is daar in Groenewald (2003) se navorsing ook nie aandag gegee aan die intrapersoonlike skaal nie terwyl alle ander skale as betroubaar beskou kon word. Dit laat die navorser met die vraag of daar nie moontlik aanpassings gemaak moet word ten einde die betroubaarheid van die intrapersoonlike skaal, vir gebruik in die Suid Afrikaanse konteks .

Wat dus betref die stand van emosionele intelligensie by 'n spesifieke groep Graad 7-leerders word samevattend tot die volgende gevolgtrekkings gekom:

- Dogters (ongeg ras) funksioneer beter as seuns en toon hoër vlakke van emosionele intelligensie en emosionele vaardighede.
- Swart dogters toon beter aanpasbaarheidsvaardighede as wit dogters.

- Swart seuns toon laer vlakke ten opsigte van emosionele intelligensie en emosionele vaardighede.
- Die behoefte om 'n positiewe indruk te skep, kom veral onder swart dogters en wit seuns voor.

6.3 Tekortkominge van die studie

Die tekortkominge van die studie sluit in dat die navorsing nie veralgemeen kan word nie as gevolg van die klein getal leerders betrokke in die navorsing. Die deelnemers is afkomstig van 'n baie spesifieke omgewing in 'n plattelandse milieu. Die betrokke leerders bevind hulself in kleiner gemeenskappe en skole met 'n merendeels gemiddelde sosio-ekonomiese klas. Die aanname kan dus gemaak word dat die leerders betrokke nie noodwendig dieselfde blootstelling as die stedelike adolessente het nie.

'n Verdere tekortkoming is dat die BarOn EQ-i:YV Engels is. Dit kan moontlik bydra tot 'n taalprobleem, aangesien die meeste deelnemers Afrikaans en Tswana as huistaal het. Dit kan daartoe bydra dat vrae nie korrek geïnterpreteer is deur die deelnemers nie en sodoende nie 'n ware beeld van hul emosionele intelligensie skep nie.

Onlangse bevindinge deur Maree en Pietersen (2008), laat verder die vraag ontstaan of die instrument wel geskik is vir Suid-Afrikaanse leerders. In die studie word aangetoon dat daar 'n sterk moontlikheid bestaan dat konsepte soos in die Bar-on EQ-i:YV nie verband hou met die kulturele konteks van adolessente uit die Pedi-stam nie en dus nie betroubare resultate lewer nie en daarom nie geskik is vir gebruik by die groep nie. Dit is derhalwe belangrik om in ag te neem dat die feit dat swart leerders se emosionele intelligensie laer is as die van ander groepe blyk te wees moontlik 'n aanduiding kan wees dat hulle nie die konsepte wat in die instrument gebruik is verstaan het nie. Dit sal dus belangrik wees om verdere navorsing te doen met betrekking tot die betroubaarheid van die instrument vir Suid-Afrikaanse leerders.

6.4 Aanbevelings

Aanbevelings vir verdere navorsing sluit in dat groter groepe behoort gebruik te word om die stand van Graad 7-leerders se emosionele intelligensie te bepaal. Hierdie groepe moet leerders vanuit alle omgewings insluit, sodat 'n holistiese beeld van die Graad 7-leerder geskep kan word.

Wat die praktyk betref wil dit voorkom of daar Graad 7 leerders is wat baat sal vind by 'n program wat daarop gerig is om hul emosionele intelligensie te ontwikkel en te verbeter. Die doel van die program sal wees om die vroeë adolessent te bemagtig in die bereiking van 'n suksesvolle lewensbestaan en die ervaring van welstand in alle lewensareas (Bar-On, 2005). Met inagneming van die bevindinge blyk dit belangrik te wees om in ag te neem dat daar leerders se emosionele intelligensie op verskillende vlakke is wat die verskillende fasette betref en dat die program die verskille in ag moet neem. Sodanige programme moet egter prakties en gedragsmatig van aard wees deur die toepassing van ervaringsleer terwyl leerders deurlopend binne hul konteks gesien word. Navorsing deur Bruno en Eileen (2002) het getoon dat die implementering van 'n program vir sosiale en emosionele intelligensie by laerskoolkinders die kinders wel bemagtig het in die identifisering van emosies en gemoedstoestande, maar dat dit geen beduidende verskil gemaak het in die openbaring van sosiale gedrag nie. Die doel van 'n welstandsbevorderende program rakende die emosionele sal dus wees om leerders te bemagtig in die identifisering, bestuur en beheer van hul emosies en gedrag. Hierdeur kan adolessente bemagtig word om hul volle potensiaal in die lewe te bereik deur die toepassing van emosionele lewensvaardighede. Adolessente met 'n toereikende emosionele intelligensie is minder geneig om gevoelens van depressie te ervaar en sal nie betrokke raak in gevalle waar geweld, vandalisme, dwelmgebruik en selfs moord voorkom nie (Mavroveli *et al.*, 2007; Trinidad, 2002). Leerders met 'n toereikende emosionele intelligensie sal 'n intelligente skoolomgewing en skoolkultuur tot gevolg hê, waar leerders en personeel as unieke individue gesien en aanvaar kan word. Die skool kan dien as 'n effektiewe kommunikasiemedium tussen onderiggewer, leerder en ouer, en die ouer en kind bemagtig om sosiaal en emosioneel effektief aan te pas (Sung & Walden, 2007). Op hierdie wyse word skole instansies waar emosionele toereikendheid ontwikkel en verbeter word, ten einde die vorming van 'n emosioneel intelligente gemeenskap en wêreld.

Ten slotte is dit belangrik om tydens die beplanning en ontwikkeling van 'n welstandsbevorderende program verskille tussen leerders in ag te neem, maar in besonder ook sensitief te wees vir kulturele verskille wat moontlik 'n effek kan he op die gebruik van instrument en die wyse waarop programme ervaar word.

ADAMS, T., BEZNER, J. & STEINHARDT, M. 1997. The conceptualization and measurement of perceived wellness: integrating balance across and within dimensions. *American journal of health promotion*, 11(3):205-218, Jan/Feb.

ALUMRAN, J.I.A. & PUNAMÄKI, R. 2008. Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual differences research*, 6(2):104-119, June.

ANON. 2005a. "Tiener in hof na Menlyn-moord". *Beeld*:1, 16 Augustus.

ANON. 2005b. "Seun by skool gearresteer". *Beeld*, 17 Augustus.

ARMSTRONG, T. 2000. Multiple intelligences in the classroom. 2nd ed. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

BANDURA, A. 1986. Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

BARLOW, D.H. & DURAND, V.M. 2001. Abnormal psychology. Belmont, Calif.: Wadsworth.

BAR-ON, R. 1997a. Development of the BarOn EQ-I: a measure of emotional and social intelligence. (105th Annual Convention of the American Psychological Association, August 1997. Chicago, USA.)

BAR-ON, R. 1997b. BarOn Emotional Quotient Inventory: technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

BAR-ON, R. 1997c. BarOn Emotional Quotient Inventory: user's manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

BAR-ON, R. 2003. How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? (Research paper.) *Perspectives in education*, 21(4):3-15, December.

BAR-ON, R. 2005. The impact of emotional intelligence on subjective well-being. (Research article.) General: Perspectives in education. *Postmodern (narrative) career counselling and education: Special Issue*, 23(2):41-62, June.

BAR-ON, R. (In press). The Bar-On model of emotional intelligence: a valid, robust and applicable EI model. Organisations and people. <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/> Datum van gebruik: 25 November 2008.

BAR-ON, R. & PARKER, J.D.A. 2000. BarOn Emotional Quotient Inventory: technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. (Youth version.)

BEATTIE, A., GOTT, M., JONES, L. & SIDELL, M. 1993. Health and wellbeing: a reader. Houdmills: Macmillan in Association with the Open University. 332 p.

BAUMRIND, D. 1991. The influence of parenting style competence and substance use. *Journal of early adolescence*, 1(11):56-95. <http://scopus.com> Datum van gebruik: 8 Oktober 2008.

BERH, B., CILLIERS, E. & MEYER, C. 1988. Tiener in die kol. Pretoria: Sigma-Pers.

BERK, L.E. 2003. Child development. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.

BLANCHARD, L.T., GURKA, M.J. & BLACKMAN, J.A. 2006. Emotional, developmental, and behavioral health of American children and their families: a report from the 2003 National Survey of Children's Health. *Pediatrics*, 117(6):1202-1212.

BLOM, R. 2004. Social work among primary-school children: promoting emotional intelligence. *Acta Academica: contemporary empowerment approaches in social work, supplementum*, 1:32-56. SA Publications.

BRAINERD, C.J. 1983. Modifiability of cognitive development. (In Meadows, S., ed. *Developing thinking*. London: Methuen. p. 19-30.)

BRAND, C. 1996. The g factor: general intelligence and its implications. New York: Wiley.

BRUNO, K., ENGLAND, E. & CHAMBLISS, C. 2002. Social and emotional learning programs for elementary school students: a pilot study. ERIC-Education Resources Information Centre. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.Portal?nfpb=true&pageLabel=RecordDet>. Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

BYRNE, R. 2006. The secret. Hempstead: Simon & Schuster.

CANFIELD, J. & SICCONI, F. 1995. 101 ways to develop student self-esteem and responsibility. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.

- CARR, A. 2004. Positive psychology: the science of happiness and human strenghts. Sussex: Brunner-Routledge.
- CILLIERS, J.B. 2004. Die standaardisering van 'n emosionele intelligensiemeet-instrument by kinders. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Proefskrif - DPhil.)
- CLEMENTS, K. 2000. Areas of development: the physical development of adolescents. <http://inst.augie.edu/~clements\pshysicaldev.htm>. Datum van gebruik: 22 Februarie 2008.
- COBB, N.J. 1994. Adolescence: continuity, change, and diversity. Mountain View, Calif.: Mayfield Publishing.
- COETZEE, J., LOUW, D.A. & JOOSTE, J.C. 2005. The perceptions of morality of secondary school learners: a cross-cultural study. *Acta Theologica*, 25(1):1-27, June.
- COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for behavioral sciences. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates.
- COMBRINK, M. 2006. Onderhoudvoering te Koster Gekombineerde Skool. 12 Augustus 2006.
- COVEY, S. 1998. The 7 habits of highly effective teens. New York: Franklin Covey.
- COVEY, S.R. 2003. The 7 habits of highly effective people: personal workbook. London: Simon & Schuster.
- DAKOF, G.A. & TAYLOR, S.E. 1990. Victims perceptions of social support: what is helpful from whom? *Journal of personality and social psychology*:85-90.
- DAVIDOFF, S. & LAZARUS, S. 2002. The learning school: an organisation development approach. 2nd ed. Cape Town: Juta.
- DE KLERK, R. & LE ROUX, R. 2001. Emosionele intelligensie vir volwassenes. Kaapstad: Human & Rousseau.
- DE KLERK, R. & LE ROUX, R. 2003. Emosionele intelligensie vir kinders en tieners: 'n praktiese gids vir ouers en kinders. Kaapstad: Human & Rousseau.
- DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 1997. Educational psychology in social context. Cape Town: Oxford University Press.

- DOWNEY, L.A., MOUNSTEPHEN, J., LIOYA, J., HANSEN, K. & STOUGH, C. 2008. Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian journal of psychology*, 60(1):10-17.
- DRYFOOS, J.G. 1990. Adolescents at risk: prevalence and prevention. New York: Oxford University Press.
- DU PLOOY, G.M. 1997. Introduction to communication. Kenwyn: Juta.
- EDELMAN, M. & MANDLE, C.L. 2002. Health promotion throughout the lifespan. 5th ed. St. Louis, Mo.: Mosby. 801 p. (Course book 2: Communication research.)
- EGAN, G. 2002. The skilled helper: "a problem-management and opportunity-development approach to helping". 7th ed. Pacific Grove, Calif.: Brooks/Cole.
- EKMAN, P. 2003. Emotions revealed. New York: Time Books.
- EMMONS, R.A. 1992. Abstract versus concrete goals: personal striving level, physical illness and psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 62(2):290-300.
- ERASMUS, P. 2002. Black grade 9 learners in historically white suburban schools and their experience of integration. *South African journal of education*, 22(1):28-35, May.
- EVANS, D. 2001. Emotion: the science of sentiment. Oxford: Oxford University Press.
- FARHANGPOUR, P. & WEBER, L. 2006. My clever life orientation through issues. Gr 9: Learners book. Pretoria: Clever Books.
- FRASIER, B. 2000. The successful parent: advice on child development. <http://www.thesuccessfulparent.com/articles/stress.htm> Datum van gebruik: 19 September 2005.
- FRYDENBURG, E. 1997. Adolescent coping. London: Routledge.
- FURGER, R. 2005. Parents as partners in social-emotional learning. (The George Lucas Educational Foundation.) Magazine cover image. Getty images. www.glef.org Datum van gebruik: 19 September 2005.
- GARDNER, H. 1993. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. 2nd ed. New York: Basic Books.

GARDNER, H., KORNHABER, M.L. & WAKE, W.K. 1996. Intelligence: multiple perspectives. Belmont, Calif.: Wadsworth/Thomson Learning.

GOLEMAN, D. 1995. Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.

GOLEMAN, D. 2006. Social intelligence, the new science of human relationships. New York: Random House.

GOLEMAN, D. & BOYATZIS, R. & McKEE, A. 2002. Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

GOODAL, J.I. 1990. Teachers for our nation's schools. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

GORDON, E. 1996. Health and wellness. (*In* Gordon, E., Golanty, E. & Brown, K.M. Essentials for health and wellness. London: Jones & Bartlett. p. 191-194.)

GREEN, S. & VALLES, D. 2006. Positive teacher-child interaction. *Family child care connections*, 15(3):1-4.

GROENEWALD, M. 2003. Die verband tussen musiekbeoefening en intelligensie. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. Potchefstroomkampus. (Proefskrif – Ph.D.)

HARBER, C. 1998. Desegregation, racial conflict and education for democracy in the new South Africa: a case study of institutional change. *International review of education*, 44(5-6):569-582. <http://www.scopus.com>. Datum van gebruik: 17 April 2008.

HARRIS, P. 2007. How do you measure people skills? The elusive landscape of social intelligence. *Slate magazine*. <http://www.slate.com/id/2153385/> Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

HARROD, N.R. & SCHEER, S.D. 2005. An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolesence*, 40(159):503-512, Fall.

HEIMAN, G.W. 2001. Understanding research methods and statistics: an integrated introduction for psychology. 2nd ed. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.

HERNSTEIN, R.J. & MURRAY, C. 1996. The bell curve: intelligence and class structure in American life. New York: Simon & Schuster.

- JAKES, T.D. 2008. Reposition yourself: living life without limits workbook. New York: Simon & Schuster.
- JACKSON, S.L. 2003. Research Methods and Statistics: A critical thinking approach. Thomson & Belmont.
- JONKER, C.S. 2002. The compilation and evaluation of a development programme aimed at emotional intelligence. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education. (Thesis - Ph.D.)
- JORDAAN, W. & JORDAAN, J. 1998. People in context. 3rd ed. Johannesburg: Heinemann.
- KELLY, T.M. 2004. Positive psychology and adolescent mental health: false promise or true breakthrough? *Adolescence*, 39(154):257.
- KEMP, A.H., COOPER, N., HERMENS, G., BRYANT, R. & WILLIAMS, L.M. 2005. Toward an integrated profile of emotional intelligence: introducing a brief measure. *Journal of integrative neuroscience*, 4(1):41-61, May.
- KLAAS, A. 2004. Adolescence: supporting the journey from childhood to adulthood. (Extension Communications for Montana State University.) <http://www.montana.com.edu/wwwpd/pubs/mt200407.html> Datum van gebruik: 19 September 2005.
- KLEINKE, C.L. 1991. Coping with life challenges. Pacific Grove, Calif.: Brooks/Cole.
- KREFTING, L. 1991. Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45:214-222.
- LAC, D. & SU, M.S. 2004. Global EQ: "Same thread, different fabric". Talent Smart. <http://www.talentsmart.com> Datum van gebruik: 7 Oktober 2007.
- LADD, G.W., PETTIT, G.S. & BORSTEIN, M.H. 2002. Handbook of parenting: practical issues in parenting, v. 4. Hillside, N.J.: Erlbaum.
- LANDMAN, W.A., VAN RENSBURG, C.J.J. & BODENSTEIN, H.C.A. 1994. Basic concepts in education. Halfway House: Orion Publishers.
- LE ROUX, A. 2003. 'n Kruiskulturele ondersoek na Christelike moraliteit onder universiteitstudiante. *Acta Theologica*, 23(2):146-166, Desember.

- LE ROUX, A. 2007. 'n Kruiskulturele ondersoek na studente se houdings teenoor hulle vaders. *Journal for Christian scholarship = Tydskrif vir christelike wetenskap*, 43(3&4):91-106.
- LE ROUX, J. 1994. The black child in crisis: a socio-educational perspective. Pretoria: Van Schaik.
- LE ROUX, J. 2000. Sosiopedagogiek. Pretoria: Van Schaik.
- LEEDY, P.D. 1997. Practical research: planning and design. 6th ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- LEVINE, A. 2005.. Educating school leaders. The Education Schools Project, March. http://www.wdschools.org/reports_leaders.htm 11 July 2005.
- LIFF, S.B. 2003. Social and emotional intelligence: applications for developmental education. *Journal of developmental education*, 26(3):28.
- LIGHTSEY, J.R. & OWEN, R. 1996. What leads to wellness? The role of psychological resources in well-being. *Counseling psychologist*, 24(4):589-735.
- LIOYA, J., HANSEN, K. & STOUGH, C. 2008. The relationship between emotional intelligence and scholastic achievements. *Australian journal of psychology*; 60(1):10-17, May.
- LOPES, N. & SALOVEY, P. & STRAUS, R. 2000. Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. <http://www.web13.epnet.com>. Datum van gebruik: 20 May 2005.
- LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. 1993. Sielkunde: 'n inleiding vir studente in Suider-Afrika. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. 1998. Sielkunde: 'n inleiding vir studente in Suider-Afrika. 2de uitg. Sandton: Heinemann.
- LOUW, D.A., VAN EDE, D.M. & LOUW, A.E. 1998. Menslike ontwikkeling. 3de uitg. Kaapstad: Kagiso Tersiêr.
- LUEBBERS, S., DOWNEY, L.A. & STOUGH, C. 2007. The development of an adolescent measure of EI. *Personality & individual differences*, 42(6):999-1009, May.

MANZ, C.C. 2003. Emotional discipline, the power to choose how you feel. San Francisco, Calif.: Berret-Koehle.

MARAIS, J.L. 1997. Die opvoedkundige begeleiding van die depressiewe adolessent binne gesins- en skoolverband. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 37(3): 191-194.

MARX, E., WOOLEY, S.F. & NORTHROP, D. 1998. Health is academic: "A guide to coordinated school health programmes." New York: Teachers College Press.

MARZANO, R.J. 2003. What works in schools: translating research into action. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

MAVROVELI, S., PETRIDES, K.V., RIEFFE, C. & BAKKER, F. 2007. Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British journal of developmental psychology*, 25(2):263-275, June.

MAYER, J.D. 2001. A field guide to emotional intelligence. (*In* Ciarrochi, J., Forgas, J.P. & Mayer, J.D. Emotional intelligence in everyday life: a Scientific inquiry. Philadelphia, Pa.: Psychology Press. p. 3-25.)

MAYER, J.D. & GEHER, G. 1996. Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2): 89-113.

MAYER, J.D. & SALOVEY, P. 1993. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4):430-440, Oct/Dec.

MAYER, J.D. & SALOVEY, P. 1997. What is emotional intelligence? (*In* Salovey, P. & Sluyter, D. Emotional development and emotional intelligence: educational implications. New York: Basic Books.

MAYER, J.D., SALOVEY, P. & CARUSO, D.R. 1997. Competing models of emotional intelligenc. (*In* Sternberg, J. Hanbook of human intelligence. New York: Cambridge. p. 396-420.)

MAYER, S. 2000. Salovey-Mayer model: MSCEIT. <http://www.eqi.org/4bmodel.htm>
Datum van gebruik: 11 Februarie 2006.

MEADOWS, S. 1993. The child as a thinker: the development and acquisition of cognition in childhood. London: Routledge.

MEYER, W.F., MOORE, C. & VILJOEN, H.G. 1997. Personologie van individu tot ekosisteem. Sandton: Heinemann.

- MUFSON, L., WIESSMAN, M.M., MOREAU, D. & GARFINKEL, R. 1999. Efficacy of interpersonal psychotherapy for depressed adolescents. New York: Columbia University, New York. Division of Clinical-Genetic Epidemiology and the Department of Child Psychiatry, New York State Psychiatric Institute and College of Physicians and Surgeons. *Archives of general psychiatry*, 56:573-579. <http://archpsyc.ama-assn.org/cgi/content/abstract/56/6/573> Datum van gebruik: 13 November 2008.
- NAIK, A. 1998. Self esteem: learn to believe in yourself. London: Hodder Children's Books.
- NAIRNE, J.S. 2006. Psychology: the adaptive mind. New York: Thomson Learning.
- NETTELBECK, T. & WILSON, C. 2005. Intelligence and IQ: What teachers should know. *Educational psychology*, 25(6):609-630, December.
- NEUMAN, W.L. 2006. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. 6th ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- NEUTENS, J.J. & RUBINSON, L. 2002. Research techniques for the health sciences. 3rd ed. New York: Pearson.
- NEWCOMB, A. F., BUKOWSKI, W.M. & PATTEE, L. 1993. Children's peer relations: a Meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychology bulletin*, 113(1):99-128, January.
- NIETO, S. 2000. Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education. 3rd ed. White Plains, N.Y.: Longman.
- OCHOA, G.M., LOPEZ, E.E. & EMLER, N.P. 2007. Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42(168):779-794, December. <http://www.scopus.com> Datum van gebruik: 17 April 2008.
- PARKER, J.D.A., SAKLOFSKE, D.H., SHAUGHNESSY, P.A., HUANG, S.H.S., WOOD, L.M. & EASTABROOK, J.M. 2005. Generalizability of the emotional intelligence construct: a cross cultural study of North American Aboriginal. *Personality & individual differences*, 39(1):215-227, July.
- PARSONS, R.D., HINSON, S.L. & BROWN, D.S. 2001. Educational psychology: "a practitioner-researcher approach". Belmont, Calif.: Wadsworth. (An Asian edition.)

- PERRY, K.E. & WEINSTEIN, R.S. 1998. The transition to school and child adjustment. *Educational psychologist*, 33(4):177-194, September.
- PETRIDES, K.V. & FURNHAM, A. 2000. On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29:313-320.
- PLAYBON LOVE, D. 2003. Supporting children's social and emotional growth. *Child care centre connections*, 12(3):1-3.
- PLUNKETT, S.W., RADMACHER, K.A. & MOLL-PHAANARA, D. 2000. Adolescent life events, stress and coping: a comparison of communities and genders. *Professional school counselling*, 3(5):11-356.
- RADFORD, M. 2003. Emotional intelligence and education. *International journal of children's spirituality*, 8(3):255-268, December.
- RAVER, C. & KNITZER, J. 2002. Promoting the emotional well-being of children and families. Policy paper no. 3: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among children. New York: National Center for Children in Poverty.
- REEVES, D.B. & WOODSON, N. 2006. Real leaders, real schools. Phoenix, Ariz.: All Star Publishing.
- RICHARDS, M.H. & LARSON, R. 1993. Pubertal development and the daily subjective state of young adolescents. *Journal of research on adolescence*, 3(2):145-169.
- ROVNAK, A.M. & AKRON, U. 2008. A psychometric investigation of the emotional quotient inventory in adolescents: a construct validation and estimate of stability. *Disseration Abstracts International, Section A: Humanities and social sciences*, 68(9-A), 3747.
- RYFF, C.D. & SINGER, B. 1998. The contours of positive human health. *Psychological inquiry*, 9(1):1-28.
- SALOVEY, P. 2003. Educating people to be emotionally and socially intelligent. *Perspectives in education*, 21 (4) 95-97, December.
- SALOVEY, P. & MAYER, J.D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3):185-211.

- SALOVEY, P. & SLUYTER, D.J. 1997. Emotional development and emotional intelligence: educational implications. New York: Basic Books
- SANTROCK, .W. 1998. Child development. 8th ed. Boston, Mass.: McGraw-Hill.
- SATHIPARSAD, R. 2003. Addressing barriers to learning and participation: violence prevention in schools. *Perspectives in education*, 21(3):99-111, September.
- SEIFERT, K.L. & HOFFNUNG, R.J. 1987. Child and adolescent development. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- SELIGMAN, M.E.P. & CSIKSZENTMIHALYI, M. 2000. Positive psychology: an introduction. *American Psychological Association*, 55(1):5-14.
- SHEEHAN, E. 2002. Low self-esteem, clear, practical advice on psychological and emotional states, bringing guidance to sufferers and their families. London: Vega.
- SHIRAEV, E. & LEVY, D. 2004. Cross-cultural psychology: critical thinking and contemporary applications. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- SLAVIN, R.E. 2003. Educational psychology: theory and practice. 7th ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- .
- STEINBERG, M. 2005. The creation process. Workbook. Master 1. Cape Town: Creative Consciousness Int. (CCI).
- STEINER, C. & PERRY, P. 1997. Achieving emotional literacy. You and your adolescent: a parent's guide for ages 10-20. New York: Harper Collins.
- STEYN, H.S. 1999. Praktiese beduidenheid: die gebruik van effekgroottes. Pretoria: Van Schaik.
- STERNBERG, R.J., FORSYTHE, G.B., HEDLUND, J., HORVATH, J.A., WAGNER, R.K. & WILLIAMS, W.M., *et al.* 2000. Practical intelligence in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press.
- STEYN, H.J., STEYN, S.C. & DE WAAL, E.A.S. 2001. The South African education system. Pretoria: Content Studios Online.
- STONE-McCOWEN, K. 2003. From theory to practice: a personal history of self-science: conversations. *Perspectives in education*, 21(4):83-85, December.

- SUCHARITA, G. 2004. Effect of school climate on social intelligence. *Life Psychology: an international journal*, 12(1):103-111.
- SUNG, H.Y. & WALDEN, U. 2007. The influence of culture on parenting practices of East Asian families and the impact on emotional intelligence of older adolescents. *Dissertation Abstracts International, Section A: Humanities and social sciences*, 68(3-A):877.
- SUROWIECKI, J. 2004. The wisdom of crowds: why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes business, economies, societies, and nations. New York: Doubleday.
- SUSMAN, E.J., DORN, D.D. & SCHIEFELBEIN, V.L. 2003. Puberty, sexuality and health. (In Weiner, I. B., Freedman, D. K., Schinka, J.A., Velicer, W.F. & Lerner, R.M. Comprehensive handbook of psychology. New York: Wiley. p. 295-300.)
- TAYLOR, S.E., KEMENY, M.E., REED, G.M., BOWER, J.E. & GRUNWALD, T.L. 2000. Psychological resources, positive illusions, and health *American psychologist*, 55:99-109.
- TRINIDAD, D.R. 2002. The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and individual differences*, 32(1):95-105, 5 January.
- TRINIDAD, D.R., UNGER, J.B., CHIH-PING, U. & JOHNSON, C.A. 2005. Emotional intelligence and acculturation to the United States: interactions on the perceived social consequences of smoking in early adolescents. *Substance use & misuse*, 40(11):1697-1706.
- VADUM, A.C. & RANKIN, N. O. 1998. Psychological Research: Methods of Discovery and Validation. McGraw-Hill: New York.
- VAN AARDT, J.B. 2004. 'n Evaluering van die effektiwiteit van stresinokulasie-opleiding as intervensie vir angst en coping by graad 12 leerders. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. Potchefstroomkampus. (Verhandeling - MEd.)
- VAN DER WALT, E.J. 2004. Wetenskaplike vaardighede: verwysings. Potchefstroom: PU vir CHO.

- VAN EEDEN, C. 1996. Psychological well-being and sense of coherence. Potchefstroom: PU vir CHE. (Thesis - PhD.)
- VAN JAARSVELD, P. 2003. The heart of a winner, developing your emotional intelligence. Wellington: Lux Verbi.
- VAN WYK, E. 2005. "Tienerselfmoorde". *Rapport*, 30 Oktober.
- VERMEULEN, S. 1999. EQ, emotional intelligence for everyone. Cape Town: Zebra Press. 240 p.
- VERNON, A. & AL-BABUK, R.H. 1995. What growing up is all about: a parent's guide to child and adolescent development. Champaign, Ill.: Research Press.
- WALKER, H.J. 1999. Clarifying the affective component of psychological well-being. Potchefstroom: PU vir CHO. (Dissertation - MA.)
- WALLACE, R.C. & WALLACE, W.D. 1989. Sociology. 2nd ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- WHALE, E. 2000. Historical development of wellness. <http://www.cornell-iowa.edu/~ewhale> Datum van gebruik: 6 September 2007.
- WICKS-NELSON, R. & ISREAL, A.C. 2003. Behavior disorders of childhood. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- WILLINGHAM, D.T. 2005. Reframing the mind: Howard Gardner became a hero among educators simply by redefining talents as 'intelligences'. *Education next*, 4(3):65-71, Summer.
- WISSING, M.P. 2000. Wellness: construct clarification and a framework for future research and practice. psgmpw@puknet.puk.ac.za Datum van gebruik: 6 September 2007.
- WISSING, M.P. & VAN EEDEN, C. 1998. Psychological well-being: a fortigenic conceptualization and empirical clarification. (In Schlebusch, L., ed. South Africa beyond transition: psychological well-being. Proceedings of the 3rd Annual Congress of the Psychological Society of South Africa, PsySSA. Pretoria. p. 379-393.)
- WITMER, J.M., SWEENEY, T.J. & MEYERS, E. 2000. The wheel of wellness counseling for wellness: a holistic model for treatment planning. *Journal of counselling & development*, 78(3):251-266.

WOOD, A. 2007. Cross-cultural moral philosophy: reflections on Thaddeus Metz: "Toward an African moral theory". *South African journal of philosophy / Suid Afrikaanse tydskrif vir wysbegeerte*, 26(4):336-346, Dec.

WORLD HEALTH ORGANISATION. 1999. Policy. <http://www.who.int/aboutwho/en/definition.html> Datum van gebruik: 12 January 2005.

BYLAES

Bylaag A

Verklaring Prof CJH Lessing oor korrektheid van bronnelys

Gerrit Dekkerstraat 1
POTCHEFSTROOM
28 November 2008

Me Lindi Coetzee
NWU (Potchefstroomkampus)
POTCHEFSTROOM

VERKLARING: NASIEN VAN BRONNELYS

Hiermee verklaar die ondergetekende dat hy die Bronnelys vir die M.-studie van me Lindi Coetzee volgens die voorskrifte van die Senaat van die Noordwes-Universiteit tegnies nagesien en versorg het.

Die uwe

Prof CJH LESSING

Bylaag B

Verklaring van taalversorger

H P WILDERS

VERTALING EN TEKSVERSORGING

(SOUTH AFRICAN TRANSLATOR'S INSTITUTE LIDNR. 1001237)

Posbus 20998

Noordbrug, 2522

Tel: (018) 290-5079

Sel: 082 853 4489

Wie dit mag aangaan

Hiermee verklaar ek dat ek tans besig is met die taalversorging van Lindi Coetzee se verhandeling vir haar Meestersgraad.

Die uwe

Helena Wilders

H.P. WILDERS

(Vertaler en teksversorger; SATI lidnr.: 1001237)

Bylaag C

BAR-ON EQ-i:YV subskale (Salovey, 2003).

BAR-ON EQ-I:YV SUBSKALE		
INTERPERSOONLIK	A	
• Empatie		Die vermoë om bewustheid te toon en te verstaan hoe ander voel.
• Sosiale verantwoordelikheid		Die vermoë om met 'n eie sosiale groep te identifiseer en saam te werk.
• Interpersoonlike verhouding		Die vermoë om effektiewe verhoudinge op te bou en te behou.
INTRAPERSONLIK	B	
• Self-agting		Die vermoë om jouself akkuraat te verstaan en te aanvaar.
• Emosionele self-bewustheid		Die vermoë om bewustheid en begrip te toon vir eie emosies.
• Assertiwiteit		Die vermoë om jouself en jou emosies effektief te kan weergee
• Onafhanklikheid		Die vermoë om op jouself te kan staatmaak en onafhanklikheid te toon ten opsigte van ander se emosies
• Self-aktualisering		Die strewe na die bereiking van eie doelwitte en die bereiking van jou volle potensiaal.
STRESHANTERING	C	
• Strestoleransie		Die vermoë om emosies effektief en akkuraat te hanteer.
• Impulsbeheer		Die vermoë om emosies effektief en akkuraat te bestuur.
AANPASBAARHEID	D	
• Realiteitstoetsing		Die vermoë om eie gevoelens en denke objektief te evalueer ten opsigte van die eksterne werklikheid.
• Buigsaamheid		Die vermoë om eie gevoelens en denke by nuwe situasies te laat aanpas.
• Probleemoplossing		Die vermoë om persoonlike en interpersoonlike probleme op 'n effektiewe wyse op te los.
ALGEMENE GEMOEDSTOESTAND	E	
• Optimisme		Die vermoë om positief en vrolik te wees, ten einde die beste uit die lewe te kry.
• Geluk		Die vermoë om gelukkig met jouself, ander en die lewe in algemeen te wees.
TOTALE EMOSIONELE INTELLIGENSIE	F	
POSITIEWE INDRUKKE	G	