

**Kreatiwiteit en emosionele intelligensie as aspekte van
psigologiese weerbaarheid by kinders**

**M. Du Preez
M.A. (Kliniese) Psigologie**

11215372

**Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor in Psigologie by
die Noordwes Universiteit**

Promotor : Dr. A. W. Nienaber

**November 2012
Potchefstroom Kampus**

Bedankings

Ek wil graag die volgende individue bedank sonder wie se hulp hierdie studie nie moontlik sou gewees het nie.

My Hemelse Vader vir die geleentheid om saam met briljante mense te werk en van hulle te leer.

My promotor, dr Alida Nienaber, vir haar wysheid, ondersteuning en voortdurende aanmoediging.

Dr Suria Ellis, vir haar geduld, hulp en leiding ten opsigte van die statistiese element van hierdie studie.

Die Noordwes Onderwysdepartement vir hul instemming tot die loods van hierdie studie.

Laerskool Saamtrek en Klerksdorp Christian Academy vir hul deelname aan hierdie projek.

Mev Hester van der Walt vir haar keurige taalversorging van hierdie studie.

My man en kinders, Anton, Mia en Marco vir hul voortgesette aanmoediging en geduld.

Hierdie proefskrif word opgedra aan my ma, Stephanie van
Wyk
(3 Augustus 1950 – 1 Augustus 2010). Sy het my geleer
hoeveel krag daar in die menslike gees lê.

Inhoudsopgawe

	Bladsy
Bedankings	ii
Lys van tabelle	iv
Opsomming	v
Summary	viii
Voorwoord	xi
Verklaring	xii
Hoofstuk 1: Inleiding en probleemstelling	1
Hoofstuk 2: Artikel 1: Psigologiese weerbaarheid by kinders	14
Hoofstuk 3: Artikel 2: Die ontwikkeling van 'n intervensieprogram om psigologiese weerbaarheid by kinders te fasiliteer	44
Hoofstuk 4: Artikel 3: Die evaluering van 'n intervensieprogram om psigologiese weerbaarheid by kinders te fasiliteer	74
Hoofstuk 5: Gevolgtrekkings, leemtes en aanbevelings	112
Saamgestelde bronnelys	116
Bylaag 1: Fokusgroepe	129
Bylaag 2: Ouervraelys	131

Lys van tabelle

	Bladsy
Hoofstuk 2	
<i>Tabel 1: Kategorieë van psigologiese weerbaarheid</i>	28
Hoofstuk 3	
<i>Tabel 1: Biografiese inligting van die steekproef van kinders(N=22)</i>	82
<i>Tabel 2: Biografiese inligting van die onderwysers(N=14)</i>	82
<i>Tabel 3: Betroubaarheid van psigometriese toetse</i>	90
<i>Table 4: Verskille tussen die eksperimentele groep en die kontrole groep voor die intervensie</i>	91
<i>Tabel 5: Verskille binne die eksperimentele groep ná die intervensie</i>	93
<i>Tabel 6: Verskille binne die kontrole groep ná die intervensie</i>	95
<i>Tabel 7: Verskille tussen die eksperimentele groep en die kontrol groep ná die intervensie</i>	96

Opsomming

Kreatiwiteit en emosionele intelligensie as aspekte van psigologiese weerbaarheid by kinders

Sleutelwoorde: Psigologiese weerbaarheid, risikofaktore, beskermingsfaktore, emosionele intelligensie, kreatiwiteit, emosionele kreatiwiteit, kinders

Suid-Afrikaanse kinders word aan geweldig baie risikofaktore tot hul ontwikkeling en aanpassing blootgestel. Navorsing bring aan die lig dat hulle waarskynlik nie oor genoegsame beskermingsfaktore beskik om sodanige stressore die hoof te bied nie. Die psigologiese weerbaarheid (met ander woorde die blootstelling aan risikofaktore en die teenwoordigheid van beskermingsfaktore) van 'n groep kinders, Graad R tot Graad 2, in die Klerksdorp-area is deur middel van fokusgroepe en vraelyste ontleed. Die fokusgroepe is met 14 onderwysers gehou en die vraelyste is by 30 ouers afgeneem. Die studie bring aan die lig dat die kinders in hierdie groep nie oor toereikende psigologiese weerbaarheid beskik nie. Die resultate het temas geïdentifiseer soos 'n gebrek aan selfagting, kreatiwiteit, assertiwiteit, emosionele uitdrukking, emosionele regulering, impulsiwiteit, selfmotivering, sosiale verantwoordelikheid en empatie. 'n Program wat op hierdie temas fokus en op die Alvord-Baker-model van sosiale vaardighede gegrond is, is ontwikkel ten einde psigologiese weerbaarheid te fasiliteer

Die Alvord-Baker-model van sosiale vaardighede fokus op 'n proaktiewe oriëntasie. Die Psigologiese weerbaarheidsprogram bestaan uit agt sessies van een uur lank. Musiek-, dans- en kunsaktiwiteite word in groepsverband in die sessies aangewend.

Die temas vir die sessies was intrapersoonlike faktore (byvoorbeeld selfagting en assertiwiteit), interpersoonlike faktore (byvoorbeeld empatie en sosiale verantwoordelikheid), streshantering (byvoorbeeld uitdrukking van emosie en emosionele regulering, asook impulscontrole), algemene gemoed (byvoorbeeld selfmotivering) en probleemoplossing (byvoorbeeld kreatiwiteit en emosionele kreatiwiteit).

Om die effek van die saamgestelde program te bepaal is daar van kwantitatief gedomineerde gemengde metodes gebruik gemaak, wat behels dat, ofskoon daar gebruik gemaak is van 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp (naamlik 'n tweegroep-, voor-en natoetsontwerp), 'n kwalitatiewe prosedure (naamlik 'n fokusgroep en onderhoude) addisioneel benut is. Die geselekteerde groep het uit 22 kinders (Graad R=7, Graad 1=7, Graad 2=8) bestaan, van wie 11 manlik en 11 vroulik was. Die deelnemers is sistematies uit twee skole (Skool 1=12, Skool 2= 10) geselekteer. Die eksperimentele groep (n=10) en kontrolegroep (n=12) het voor- en natoetsing (30 dae na die toepassing van die intervensie) deurloop. Die Psigologiese weerbaarheidsprogram is slegs vir die eksperimentele groep aangebied. Die toetsbattery wat saamgestel is om die effektiwiteit van die Psigologiese weerbaarheidsprogram te evalueer bestaan uit die *Torrance Tests of Creative Thinking* (Torrance, 1974) en die *Behavior and Emotional Rating Scale-BERS* (Epstein & Sharma, 1998). Voorts is daar van fokusgroepe met die betrokke onderwysers gebruik gemaak, asook van onderhoude met die ouers van die kinders uit die eksperimentele groep.

Die eksperimentele groep toon verbetering in aspekte van psigologiese weerbaarheid, byvoorbeeld intrapersoonlike sterkpunte, interpersoonlike sterkpunte, affektiewe sterkpunte, skoolfunksionering, gesinsbetrokkenheid, verbale vlotheid, buigsaamheid en oorspronklikheid, asook figuurlike vlotheid, buigsaamheid en

oorspronklikheid. Die verskille tussen die eksperimentele en kontrole groepe was kleiner as wat verwag is. Tog kan daar oor die algemeen aangevoer word dat die Psigologiese weerbaarheidsprogram effektief was in die fasilitering van psigologiese weerbaarheid by die groep kinders.

'n Beperking van die studie was dat die praktiese beduidendheid gering en in min gevalle statisties beduidend was. Die ouers en onderwysers kon meer aktief betrek gewees het tydens die proses. Dit wil verder voorkom asof toekomstige psigologiese weerbaarheidsprogramme van langer duur moet wees ten einde die deelnemers meer geleentheid te gee om die aangeleerde vaardighede te internaliseer en veralgemeen.

Daar word ook aanbeveel dat psigologiese weerbaarheidsprogramme deel moet vorm van die skoolkurrikulum in leerareas soos Lewensoriëntering.

Summary

Creativity and emotional intelligence as aspects of resilience in children

Key words: Resilience, risk factors, protective factors, emotional intelligence, creativity, emotional creativity, children

South African children are exposed to an enormous amount of risk factors to their development and adjustment. Research reveals that, in all probability, they do not have sufficient protective factors at their disposal to cope with such stressors. The resilience (in other words the exposure to risk factors and the presence of protective factors) of a group of children, Grade R to Grade 2, in the Klerksdorp area, was analysed by means of focus groups and questionnaires. The focus groups were conducted with 14 teachers and the questionnaires were completed by 30 parents. The study reveals that the children in this group do not exhibit adequate resilience. The results identified themes such as self-esteem, creativity, assertiveness, emotional expression, emotional regulation, impulsivity, self-motivation, social responsibility and empathy. A programme (based on the Alvord-Baker model of social skills), focusing these themes, was developed in order to facilitate resilience.

The Alvord-Baker model of social skills focuses on a pro-active orientation. The Resilience programme consists of eight sessions of one hour duration. During the sessions, music, dance and art activities are presented by way of groups. The themes of the sessions were intrapersonal factors (for example self-esteem and assertiveness), interpersonal factors (for example empathy and social responsibility), stressmanagement (for example emotional expression and emotional regulation, as

well as impulse control), general mood (for example self-motivation) and problem solving (for example creativity and emotional creativity).

To determine the effectiveness of the compound programme, quantitative dominated, mixed methods were used. This means that, even though a quantitative research design was used (namely a two group, pre-test, post-test design), a qualitative procedure (namely a focusgroup and interviews), was used in addition. The selected group consisted of 22 children (Grade R=7, Grade 1=7, Grade 2=8), of whom 11 were male and 11 female. The participants were selected systematically from two schools (School1=12, School 2=10). The experimental (n=10) and control (n=12) groups underwent pre- and post-testing (30 days after completion of the intervention). The Resilience programme was only presented to the experimental group. The battery of tests that was compiled to evaluate the effectiveness of the Resilience programme consisted of the *Torrance Tests of Creative Thinking* (Torrance, 1974) and the *Behavior and Emotional Rating Scale-BERS* (Epstein & Sharma, 19980). In addition, focus groups with the teachers involved were used, as well as interviews with the parents of the children from the experimental group.

The experimental group showed improvement in certain aspects of resilience, for example intrapersonal strengths, interpersonal strengths, affective strengths, school functioning, family involvement, verbal fluency, flexibility and originality, as well as figurative fluency, flexibility and originality. The differences between the experimental and control groups were smaller than expected. It can be stated, however, that the Resilience programme was effective in facilitating resilience in the group of children.

A limitation of the study was that the practical significance was small and only statistically significant in a few cases. The parents and teachers could have been involved more actively in the process. Furthermore, it seems as if that future

resilience programmes should be of longer duration in order for participants to have more opportunity to internalise and generalise the acquired skills.

It is recommended that resilience programmes should form part of the school curriculum in learning areas such as Life orientation.

Voorwoord

- Hierdie proefskrif word in artikel formaat voorgelê soos soos wat dit in regulasies A.14.4.2, en A13.7.3, A12.7.4, A17.7.5 van die Noordwes-Universiteit beskryf word.
- Die manuskrip van Artikel 1 is aan Acta Academica voorgelê vir moontlike publikasie.
- Die abstrakte van die ander twee manuskripte sal ook aan Acta Academica voorgelê word vir publikasie.
- Die verwysingstyl van hierdie proefskrif is in ooreenstemming met die *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)(6th edition)*.
- Vir die doeleindes van hierdie proefskrif is die bladsynommers van die proefskrif as geheel opeenvolgend. Vir die doeleindes van voorlegging en moontlike publikasie is elke manuskrip egter vanaf baldsy 1 genommer.
- Vind asseblief aangeheg die die brief, onderteken deur die promotor, wat toestemming verleen vir die gebruik van hierdie artikels vir voorlegging vir 'n PhD-graad.

Verklaring

Die mede-outeur van die drie artikels wat deel van hierdie proefskrif vorm, dr Alida Nienaber (promotor), gee hiermee toestemming dat die kandidaat, me M. du Preez, die drie artikels as deel van 'n Doktorale proefskrif mag insluit. Die bydrae (adviserend en ondersteunend) van die promotor was binne redelike perke, sodat die kandidaat die proefskrif vir eksamineringsdoeleindes kan voorlê. Hierdie proefskrif dien derhalwe as vervulling van die vereistes vir die PhD-graad in Psigologie by die Skool vir Psigososiale Gedragwetenskappe: Psigologie in die Fakulteit van Gesondheidswetenskappe by die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus).

Dr Alida Nienaber

HOOFSTUK 1

Inleiding en probleemstelling

Navorsing op die gebied van psigologie blyk veral die afgelope dekade in 'n groot mate gefokus te wees op die bevordering van psigologiese welsyn by individue sowel as die gemeenskappe waarbinne hulle funksioneer (Allen, 1998; Julius, 2000). In 1994 het Wissing en Du Toit psigologiese welsyn gedefinieer as 'n siening of houding dat die lewe ten spyte van 'n gebroke bestaan verstaanbaar, hanteerbaar en betekenisvol is. Faktore wat as bydraend tot psigologiese welsyn uitgelig is sluit bevoegdheid en sosiale stelselmodifikasie in, sowel as bemagtiging en psigologiese weerbaarheid (Cowen, 1991). Veral psigologiese weerbaarheid het in resente navorsing toenemend op die voorgrond getree (Cowen, 1991; Cowen & Work, 1988). Psigologiese weerbaarheid is volgens Bush en Codrington (2008) die mantra van die nuwe millenium se kinders, aangesien hulle 'n era met ongelooflike verandering op alle gebiede ervaar en derhalwe konstant moet aanpas.

Psigologiese weerbaarheid verwys volgens Campbell-Sills, Forde en Stein (2009,p.1007) na: "...the ability to thrive in the face of stress and other adversity." Hierdie skrywers voer derhalwe aan dat ondersoeke na psigologiese weerbaarheid steeds van kardinale belang is, aangesien insig in die positiewe aanpassing by stres 'n belangrike rol kan speel enersyds by voorkoming en andersyds by intervensie-ingrepe wat daarop gefokus is om individue te help om van stresvolle gebeure en stresverwante verstourings te herstel (Campbell-Sills *et al.*, 2009).

Navorsing toon ondermeer dat die kapasiteit vir psigologiese weerbaarheid ontwikkel uit eksterne ondersteuning en hulpbronne, interne en persoonlike kragte (byvoorbeeld outonomie, temperament, prestasie-motivering, selfagting, geloof,

moraliteit, empatie en lokus van kontrole), sowel as sosiale en interpersoonlike vaardighede (byvoorbeeld humor, kommunikasie, behoefte aan vertrouensverhoudings)(Barnard, 1994; Grotberg, 2003; Rutter, 1995). Somchit en Sriyaporn (2004) verwys hierna as psigologiese weerbaarheidsfaktore wat individue instaat stel om die negatiewe effekte van stresvolle gebeure te minimaliseer en te oorkom en om steeds sosiaal suksesvol te funksioneer.

Hierdie faktore kan volgens Grotberg (2003,p.3) saamgevat word as: "I have, I can, I am" onder die term psigologiese weerbaarheidsbronne.

'n Inter universitêre navorsingsgroep het gevolglik in 1999 psigologiese weerbaarheid gedefinieer as:

Die resultaat van 'n dinamiese interaksionele proses tussen die belewing van eksterne ondersteuning, innerlike persoonlike sterktes en interpersoonlike en sosiale bevoegdheid. Hierdie verskynsel manifesteer deurdat die individu, ten spyte van blootstelling aan stresvolle en/of traumatiese lewensgebeure, psigologies steeds gesond funksioneer (Leeuwner, 2001, p.3).

Daar is besluit om hierdie studie op aspekte van psigologiese weerbaarheid by kinders te fokus, en dan veral by kinders in die vroeë middelkinderjare (ses tot nege jaar oud). Navorsingsresultate dui op die ernstige gesondheids-, sosio-ekonomiese- en opvoedkundige risikofaktore waaraan kinders in Suid-Afrikaanse konteks blootgestel is (Patel, 1993; Visser, 1999). Aangesien kinders volgens Grotberg (2003) 'n groter kapasiteit as volwassenes toon vir die ontwikkeling van psigologiese weerbaarheid, sal die vroeë implementering van intervensieprogramme meer positiewe langtermyn-effekte tot gevolg hê (Visser, 1999). Daar moet derhalwe gefokus word op die versterking van faktore wat kinders instaat stel om negatiewe

omstandighede te konfronteer, hanteer en om selfs daardeur versterk te word (Grotberg, 2003).

Masten, Luthar en Rutter identifiseer volgens Armstrong, Birnie-Lefcovitch en Ungar (2005) twee essensiële faktore in die psigologiese weerbaarheid van kinders, te wete die teenwoordigheid van ernstige bedreiging tot aanpassing of ontwikkeling, en die bereiking van positiewe aanpassing en goeie uitkomst. Volgens hierdie navorsers is dit algemeen om ten opsigte van teoretiese raamwerke rakende kinders se psigologiese weerbaarheid vanuit 'n ontwikkelingsperspektief te werk te gaan (Armstrong *et al.*, 2005). Hulle stel dit as volg: "Resilience in children occurs through normal human adaptive processes, including the development of cognition, regulation of behavior, and interaction with caregivers and the environment (Armstrong *et al.*, 2005, p.275).

Psigologies weerbare kinders beskik volgens Brooks (1994) oor gevorderde probleemoplossingsvaardighede. Torrance (1974) stel probleemoplossing gelyk aan kreatiewe denke in die mate waarin die produk van die denkprosesse oorspronklik is, die denke onkonvensioneel is, die denke hoë motivering en deursettingsvermoë vereis, en die probleem vaag en ongedefinieerd is, sodat 'n gedeelte van die taak probleemformulering behels het. Ter aansluiting hierby lê Antonovsky (1979) klem op kreatiwiteit as emosionele weerstandsbron teen stres en teenspoed. Ook Csikszentmihalyi stel 1990 dat kreatiwiteit betekenisvol bydra tot 'n vervullende lewe (Van Heerden, 2010)

Fishkin, Cramond en Olszewski-Kubilius (1999) is van mening dat 'n operasionele definisie van kreatiwiteit vanuit een of meer van die volgende perspektiewe ontwikkel moet word: persoonlikheid, proses, pers (situasie) of produk. Rhodes is volgens hierdie skrywers (Fishkin *et al.*, 1999) van mening dat die kompleksiteit van kreatiewe

gedrag slegs voorkom wanneer sodanige faktore (die sogenaamde '4 P's') vermeng en 'n eenheid vorm. Daarteenoor definieer Torrance (1974, p.8) kreatiwiteit as: "A process of becoming sensitive to problems, deficiencies, gaps in knowledge, missing elements, disharmonies...identifying the difficulty, searching for solutions, making guesses or formulating hypotheses about the deficiencies, testing and retesting these hypotheses and possibly modifying and retesting them, and finally communicating the results." Kinders van verskillende ouderdomme verstaan volgens Fishkin *et al.* (1999) die wêreld op verskillende wyses. Hierdie outeurs fokus in hul navorsing heelwat op die bydraes van Bamberger asook Kamiloff-Smith ten einde ontwikkeling van kreatiwiteit by kinders in die sogenaamde 'nie-universele domeine' (byvoorbeeld kuns en musiek) te verstaan.

Diamond en Fagundes (Kail, 2008) maak voorts melding van die konsep emosionele intelligensie, wat volgens Salovey en Mayer (Kail, 2008) verder beklemtoon hoe psigologiese welsyn gefasiliteer word deur akkurate persepsie, evaluering en uitdrukking van emosie, effektiewe benutting van emosie in diens van kognitiewe prosessering, effektiewe begrip en kommunikasie van emosierelevante konsepte, asook die kapasiteit om eie emosies, sowel as die van ander te reguleer. Hierdie skrywers definieer volgens Richburg en Fletcher (2002, p.31) emosionele intelligensie as "a type of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one's thinking and actions." Armstrong, Galligan en Critchley (2011) sluit hierby aan deur dit te stel dat emosionele intelligensie aanpassend optree tydens stresvolle lewensomstandighede. Emosionele intelligensie impakteer dus op menslike prestasie, geluk, psigologiese welsyn en die soeke na die betekenis van die lewe (Bar-On, 2010; Salami, 2011).

Reuven Bar-On (2006, p.13) konseptualiseer voorts emosionele intelligensie as: "A cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands". Emosionele intelligensie kan met ander woorde in die konseptualisering en hantering van kinders se behoeftes benut word, asook in die hantering van hul daaglikse lewenseise, ten einde hul sukses te verseker (Bar-On, 2006, Richburg & Fletcher, 2002). Richburg en Fletcher (2002) gaan verder deur emosionele intelligensie in vyf domeine op te breek, te wete kennis van die eie emosies, bestuur van emosies, selfmotivering, herkenning van ander se emosies en die hantering van verhoudings. Bar-On (2006) sluit hierby aan met sy siening dat emosionele intelligensie veronderstel dat 'n individu persoonlike, sosiale en omgewingsveranderinge effektief kan hanteer by wyse van realistiese, buigsame probleemoplossing en besluitneming.

Ivcevic, Brackett en Mayer (2007) postuleer 'n skakel tussen kreatiwiteit en emosionele intelligensie. Na hierdie skakel word verwys as emosionele kreatiwiteit, 'n nuwe domein van kreatiwiteit, wat gedefinieer word as "The ability to experience and express original, appropriate and authentic combinations of emotions." (Ivcevic *et al.*, 2007, p.200). Volgens die skrywers blyk dit dat emosionele intelligensie op twee wyses met kreatiwiteit geassosieer kan word. Een komponent van emosionele intelligensie is die vermoë om emosies te benut ten einde denkprosesse te fasiliteer. Die tweede komponent is die aanwending van positiewe emosies ten einde kreatiwiteit te bevorder deur buigsamheid en trefwydte van emosies te vermeerder (Ivcevic *et al.*, 2007).

Dit wil dus voorkom of kreatiwiteit en emosionele intelligensie intra- en interpersoonlike beskermingsfaktore ten opsigte van psigologiese weerbaarheid is, asook dat die moontlikheid bestaan dat daar 'n samehang tussen hierdie twee

konsepte bestaan. Indien die huidige studie sodanige aannames bevestig, sou dit ver gaan in ons begrip van hoe psigologiese weerbaarheid by kinders ontwikkel en as sodanig bevorder kan word deur die daarstel van intervensieprogramme. Dit sou dan veral waardevol aangewend kan word in die opset van opvoeding, aangesien Adelman en Taylor (in Doll, Kirstin-Jones, Osborn, Dooley, & Turner, 2011) van mening is dat risiko struikelblokke ten opsigte van leer daarstel, wat dan verminder kan word deur die fasilitering van verskeie beskermingsfaktore. Die Chinese filosoof Lao-tzu stel dit as volg: "A journey of a thousand miles must begin with a single step" (Fishkin *et al.*, 1999, p.65). Dit wil voorkom of programme wat tot op hede ontwikkel is, op die ontwikkeling van óf kreatiwiteit óf emosionele intelligensie fokus.

Aangesien Ivcevic *et al.*, (2007) hipotetiseer dat veral emosionele kreatiwiteit in ondersoek sterk korrelasie met kreatiwiteit toon, behoort programontwikkeling besondere aandag aan eersgenoemde aspek te skenk. In die lig van Salovey en Mayer se definisie van emosionele intelligensie as: "a type of social intelligence" (Richburg & Fletcher, 2002, p.31) behoort sodanige program in groepsverband plaas te vind. Daar moet ook in 'n beplande program in gedagte gehou word dat Kaufman en Baer (2006) van mening is dat konseptuele veranderinge by jong kinders vinniger as by volwassenes plaasvind en meer blywend van aard is. Hierdie skrywers voer verder aan dat kinders van 'n jong ouderdom van nature oor die potensiaal tot kreatiewe denke beskik en dat hierdie aspek voor oë gehou behoort te word tydens die ontwikkeling van intervensieprogramme ter stimulering en versterking van kreatiwiteit. Boshoff (2006) het in haar studie op die laat middelkinderjare (nege tot twaalf jaar) gefokus en bevind dat kinders in hierdie ouderdomsgroep nie baie hoë vlakke van kreatiwiteit toon nie. Kinders word vanaf hul peuterjare tot en met hul vroeë middelkinderjare (een tot nege jaar) volgens Fiskin *et al.* (1999), net soos hoogs kreatiewe volwassenes, deur kontradiksies en diskrepancies gemotiveer. Die skrywers is van mening dat hul denke neig om eksplorerend en innoverend te wees, veral indien hulle toegelaat word om daaraan vrye teuels te gee. Dit sou dus van

waarde wees om vas te stel of kinders van hierdie jonger ouderdomsgroep en dan meer spesifiek die vroeë middelkinderjare, waar die potensiaal tot kreatiwiteit ook volgens Kaufman en Baer (2006) wel bestaan, baat sou vind by 'n program wat op die uitbouing van daardie potensiaal gerig is.

Die fokus van hierdie studie is dus om psigologiese weerbaarheid by kinders in die grondslagfase van onderrig te evalueer en fasiliteer deur veral op kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit as beskermingsfaktore klem te lê. 'n Stimuleringsprogram sal ontwikkel word wat op data, bekom by wyse van fokusgroepe met onderwysers en vraelyste aan ouers, gebaseer is.

Die navorsingsvrae kan as volg geformuleer word:

- Wat is die aard van kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit as bydraende faktore tot die psigologiese weerbaarheid van kinders?
- Watter riglyne kan geïmplementeer word in die ontwikkeling van 'n intervensieprogram ten einde kreatiwiteit, emosionele intelligensie, emosionele kreatiwiteit en derhalwe psigologiese weerbaarheid by kinders te ontwikkel en versterk?
- Wat sou die effek wees op die kreatiwiteit, emosionele intelligensie, emosionele kreatiwiteit en dus die psigologiese weerbaarheid van kinders indien hulle 'n intervensieprogram sou deurloop?

Doelwitte

Die algemene doelwit van die huidige studie is om kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit as beskermingsfaktore ten opsigte van die bevordering van psigologiese weerbaarheid by kinders te ondersoek. Die spesifieke doelwitte is:

- om die stand van kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit as bydraende faktore tot psigologiese weerbaarheid by 'n groep kinders te verken;
- om 'n intervensieprogram vir die ontwikkeling en versterking van kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit as bydraende faktore tot psigologiese weerbaarheid by kinders saam te stel en;
- om die effektiwiteit van die intervensieprogram op die kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit en derhalwe die psigologiese weerbaarheid van 'n groep kinders te evalueer.

Hipoteses

Aangesien die eerste twee doelwitte van die studie verkennend van aard is, word geen hipoteses gestel nie. Vir die derde doelwit kan die volgende hipotese gestel word:

- Daar word voorspel dat die ontwikkelde intervensieprogram en kreatiwiteit, emosionele intelligensie, emosionele kreatiwiteit en derhalwe die psigologiese weerbaarheid van kinders betekenisvol verwant sal wees.

Struktuur van die navorsingsverslag

Hoofstuk 1: Inleiding, probleemstelling en doelwitte

Hoofstuk 2 – Artikel 1: Psigologiese weerbaarheid by kinders

Hoofstuk 3 – Artikel 2: Die ontwikkeling van 'n intervensieprogram om psigologiese weerbaarheid by kinders te fasiliteer

Hoofstuk 4 – Artikel 3: Die evaluering van 'n intervensieprogram om psigologiese weerbaarheid by kinders te fasiliteer

Hoofstuk 5 – Samevatting, gevolgtrekking en aanbevelings

Bronnelys

- Allen, J.R. (1998). Of resilience, vulnerability and a woman who never lived. *Child and adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7 (1): 53-71.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Josey-Bass.
- Armstrong, M.I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M.T. (2005). Pathways between social support, family wellbeing, quality of parenting, and child resilience: what we know. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (2): 269-281.
- Armstrong, A.R., Galligan, R.F., & Critchley, C.R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51: 331-336.
- Barnard, C.P. (1994). Resilience: a shift in our perception? *The American Journal of Family Therapy*, 22 (2): 135-144.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social Intelligence (ESI). *Psicothema*, (18): 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40 (1): 54-62.
- Boshoff, T (2006). *The compilation and evaluation of a creativity programme for children in middle childhood*. Potchefstroom: Noordwes Universiteit (Proefskrif-PhD).

- Brooks, R.B. (1994). Children at risk: fostering resilience and hope. *American Orthopsychiatric Association*, 64 (4): 545-553.
- Bush, N., & Codrington, G. (2008). *Future-proof your child*. Johannesburg: Penguin Books
- Campbell-Sills, L., Forde, D.R., & Stein, M.B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research*, 43: 1007-1012.
- Cowen, E.L., & Work, W.C. (1988). Resilient children, psychological wellness and prevention. *American Journal of Community Psychology*, 16 (4): 591-607.
- Cowen, E.L. (1991). In pursuit of wellness. *American Psychologist*, 46 (4): 404-408.
- Doll, B., Jones, K., Osborn, A., Dooley, K., & Turner, A. (2011). The promise and the caution of resilience models for schools. *Psychology in the schools*, 48 (7): 652-659.
- Fishkin, A.S., Cramond, B., & Olszewski-Kubilius, P. (1999). *Investigating creativity in youth* (pp.1-65). New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Grotberg, E.H. (2003). The International resilience research project. [Web:] Egrot@erols.com [Datum van gebruik: 5 Aug. 2009]
- Ivcevic, Z., Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2): 199-235.

- Julius, N. (2000). Fortogenesis: the role of fortitude in psychological wellbeing. Bloemfontein: UOVS (Seminar paper presented in partial fulfillment of the requirements for the degree PhD).
- Kail, R.V. (Ed.) (2008). *Advances in child development and behavior*. (Vol. 36., pp. 124-130). London: Elsevier B.V.
- Kaufman, J.C., & Baer, J. (Eds) (2006). *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 244-350). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeuwner, M. (2001). *Geslagsverskille in die psigologiese weerbaarheid en coping van kinders in die laat-middelkinderjare*. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling: MA).
- Patel, L. (1993). *Children an women in South Africa: a situation analysis*. Johannesburg: The United Nations Children's Fund (UNICEF) and the National Children's Rights Committee (NCRC).
- Richburg, M., & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: directing a child's emotional education. *Child study Journal*, 32 (1): 31-38.
- Rutter, M. (1995). Psychological adversity: risk, resilience and recovery. *South African Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 7 (2): 75-88.
- Salami, S.O. (2011). Personality and psychological well-being of adolescents: the moderating role of emotional intelligence. *Social behavior and Personality*, 39 (6): 785-794.

- Somchit, S., & Sriyaporn, P. (2004). The relationship among resilience factors, perception of adversity, negative behavior and academic achievement of 4th- to 6th grade children in Thad-Thong, Chonburi, Thailand. *Journal of Pediatric Nursing, 19* (4): 294-303.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Massachusetts: Xerox.
- Van Heerden, A. (2010). Creativity, the flow state and brain function. *SAJAH, 25* (3): 141-151.
- Visser, M. (1999). *In pursuit of wellness*. Paper delivered at the National Congress of the Psychological Association of South Africa, Durban.
- Wissing, M.P., & Du Toit, M.M. (1994). Relations of NEO-PI-R (NEO-FFI) to sense of coherence (SOC) and other measures of psychological wellbeing. (Paper presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology in Madrid, Spain on 17-22 July).

HOOFSTUK 2

Artikel 1

Psigologiese weerbaarheid by kinders

Du Preez, M.

Skool vir Psigo-sosiale Gedragwetenskappe : Psigologie

Fakulteit Gesondheidswetenskappe

Noordwes Universiteit

Potchefstroom

Nienaber, A.W.

Skool vir Psigo-sosiale Gedragwetenskappe : Psigologie

Fakulteit Gesondheidswetenskappe

Noordwes Universiteit

Potchefstroom

Opsomming

Suid-Afrikaanse kinders word aan geweldig baie risikofaktore tot hul ontwikkeling en aanpassing blootgestel. Navorsing bring aan die lig dat hulle waarskynlik nie oor genoegsame beskermingsfaktore beskik om sodanige stressore die hoof te bied nie. Die psigologiese weerbaarheid, met ander woorde die blootstelling aan risikofaktore en die teenwoordigheid van beskermingsfaktore van 'n groep leerders, Graad R tot Graad 2, in die Klerksdorp-area, is ontleed deur middel van fokusgroepe en vraelyste. Die fokusgroepe is met 14 onderwysers gedoen en die vraelyste is by 30 ouers afgeneem. Die studie bring aan die lig dat kinders in hierdie groep nie oor toereikende psigologiese weerbaarheid beskik nie. Die studie identifiseer temas soos 'n gebrek aan selfagting, kreatiwiteit, selfgeldendheid, emosionele ekspressie, emosionele regulering, impulsiwiteit, selfmotivering, sosiale verantwoordelikheid en empatie. 'n Program wat op hierdie temas fokus ten einde psigologiese weerbaarheid te fasiliteer, word ten sterkste aanbeveel.

Sleutelwoorde: Psigologiese weerbaarheid, risikofaktore, beskermingsfaktore, kreatiwiteit, emosionele intelligensie, emosionele kreatiwiteit.

Inleiding

Die term “psigologiese weerbaarheid” is al op verskeie wyses gedefinieer en gekonseptualiseer. Alvord en Grados (2005, p.238) verwys na Masten, Best en Garmezy se bekende en alomteenwoordige definisie, naamlik: “the process of, capacity for, or outcome of successful adaptation despite challenging or threatening circumstances.”

Psigologiese weerbaarheid is volgens Grotberg (2003), ‘n basiese menslike kapasiteit wat in alle kinders latent is, en bloot stimulerings en versterking nodig het (Alvord & Grados, 2005). Indien hierdie proses deur die versorger begin word, sal kinders toenemend aktief word in die bevordering van hul eie psigologiese weerbaarheid (Grotberg, 2003), sodat hulle op die lange duur in ‘n meerdere mate tot die algemene psigologiese welsyn van die gemeenskap sal kan bydra (Leeuwener, 2001). Masten (in Fonagy, Steele, Higgitt & Target, 1994, p.231) fraseer dit as volg: “To understand and prevent maladaptation, we will do well to understand resilience in development.”

Die meeste skrywers is dit eens dat psigologiese weerbaarheid slegs identifiseerbaar is in die teenwoordigheid van twee kriteria, te wete (a) die ernstige bedreiging van die individu soos blyk uit blootstelling aan hoë-risiko omgewingsfaktore en (b) die vermoë tot goeie aanpassing of ontwikkeling (Alvord & Grados, 2005; Armstrong, Birnie-Lefcovitch & Ungar, 2005; Campbell-Sills, Forde & Stein, 2009; Hall *et al.*, 2009).

Wanneer daar op die psigologiese weerbaarheid van kinders gefokus word, behoort daar volgens Armstrong *et al.*, (2005) gelet te word op die kind se ontwikkelingsvlak en funksionering, die veelvuldige invloede op die kind se

ontwikkeling en die wederkerige verhouding tussen risiko's, beskermingsfaktore en die kind se aanpassing.

Benard (1998, p.5) som die psigologies weerbare kind op as "one who works well, plays well and expects well". Aangesien hierdie uitlating redelik abstrak is, het die skrywer 'n aantal meer spesifieke eienskappe uitgesonder. Sy karakterisering word gereflekteer deur Joseph (1994) en behels ondermeer sosiale bevoegdheid, probleemoplossingsvaardighede, outonomie, 'n toekomsvisie en sin van betekenisvolheid en doelmatigheid.

Die teenwoordigheid van ernstige bedreigings tot die kind se ontwikkeling is omsluit in die konsep van psigologiese weerbaarheid. Armstrong *et al.* (2005) beskryf risikofaktore as omstandighede wat die waarskynlikheid verhoog dat 'n kind negatiewe uitkomst en probleemgedrag sal ervaar en manifesteer.

Glantz en Johnson (1999, p.37) definieer 'n risiko as "an individual attribute, individual characteristic, situational condition, or environmental context" wat dan volgens Leeuwner (2001, p.32) "geassosieer word met die verhoogde waarskynlikheid van negatiewe uitkomst". Alvord en Grados (2005, p.239) haal voorts Rutter se bekende definisie van beskermingsfaktore aan, naamlik "influences that modify, ameliorate, or alter a person's response to some environmental hazard that predisposes to a maladaptive outcome". Met ander woorde beskermingsfaktore tree op die voorgrond nadat risiko gevestig is en temper die waarskynlikheid dat dit negatiewe uitkomst tot gevolg sal hê. Volgens Wolin se Model van Uitdagings (*in* Waibel-Duncan & Yarnell, 2011) ontwikkel sekere kinders sekere bevoegdhede (byvoorbeeld kreatiwiteit, humor en onafhanklikheid) na blootstelling aan risiko's, wat hulle andersyds buffer teen die volle impak van hulle omstandighede, en andersyds met 'n selfkonsep toerus as individue wat getoets is en die toets deurstaan het.

Grotberg (2003) is van mening dat navorsing en intervensieprogramme moet fokus op die versterking van faktore wat kinders instaat stel om negatiewe omstandighede te konfronteer, te hanteer en selfs daardeur versterk te word. Twee sulke faktore wat dan tot psigologiese weerbaarheid by kinders kan bydra is eerstens kreatiwiteit en tweedens emosionele intelligensie waarna Richburg en Fletcher (2002,p.31) verwys as “a type of social intelligence” wat bydraend kan wees tot sosiale bevoegdheid en as sodanig tot psigologiese weerbaarheid by kinders.

Brooks (1994) voer aan dat psigologiese weerbare kinders gevorderde probleemoplossingsvaardighede manifesteer. Torrance (1974) stel probleemoplossing gelyk aan kreatiewe denke in die mate waarin die produk oorspronklik is, die denke onkonvensioneel is, die denke hoë motivering en deursettingsvermoë vereis, en die probleem vaag en ongedefinieer is, sodat 'n gedeelte van die taak probleemformulering behels. Voorts beklemtoon Antonovksy (1979) die rol van kreatiwiteit as emosionele weerstandsbron teen stres.

Dit sou dus van waarde wees om kreatiwiteitsontwikkeling by kinders te fasiliteer ten einde tot hul psigologiese weerbaarheid by te dra.

Fishkin, Cramond en Olszewski-Kubilius (1999) is van mening dat 'n operasionele definisie van kreatiwiteit vanuit een of meer perspektiewe ontwikkel moet word. Dit sluit die volgende in: persoonlikheid (die persoon as menslike wese), proses (die kognitiewe prosesse in werking wanneer idees geskep word), situasie ('press') (die invloed van die ekologiese situasie op die persoon en sy kognitiewe prosesse), en produk (idees wat dan in taal of aktiwiteite uitgedruk word). Wegerif (*in* Glăveanu, 2011) hipotetiseer twee tipes kreatiwiteit, te wete Kreatiwiteit 1, wat op die daarstelling van nuwe idees fokus, en Kreatiwiteit 2, wat op die daarstelling fokus van iets wat van waarde is.

Volgens Fishkin *et al.* (1999) is Rhodes van mening dat die kompleksiteit van kreatiewe gedrag slegs voorkom wanneer sodanige elemente (die sogenaamde '4P's') vermeng en 'n eenheid vorm. Ter aansluiting hierby definieer Torrance (1974, p.8) kreatiwiteit as: "a process of becoming sensitive to problems, deficiencies, gaps in knowledge, missing elements, disharmonies...identifying the difficulty, searching for solutions, making guesses or formulating hypotheses about the deficiencies, testing and retesting these hypotheses and possibly modifying and retesting them, and finally communicating the results". Hierdie definisie word dan ook ondersteun deur Brown (1989) se opinie dat kreatiwiteit, bo en behalwe probleemoplossing, ook sensitiwiteit tot die bestaan van probleme (met ander woorde die vind van probleme) behels.

Guilford het volgens Brown (1989) in 1950 gehipotetiseer dat ten minste agt primêre vermoëns onderliggend aan kreatiwiteit is, naamlik sensitiwiteit ten opsigte van probleme, vlotheid, nuwe, ongewone, toepaslike idees, buigsaamheid, die vermoë tot sintese, analitiese vermoëns, kompleksiteit en die vermoë tot evaluering. Hierdie navorser is van mening dat veral buigsaamheid, vlotheid en nuwe idees by kreatiwiteit 'n rol speel.

Verskille in volwassenes en kinders wat as kreatief beskou word, word volgens Fishkin *et al.* (1999) verstaanbaar in die lig van definisies van kreatiwiteit wat die belangrikheid beklemtoon van die individu se ontwikkelingsfase, domein van belangstelling, motivering, omgewing en sosiale situasie, toepaslike inspanning ten opsigte van die kreatiewe poging en vlak van vertoonde kreatiwiteit. Glăveanu (2011) verwys voorts daarna dat slegs volwassenes se kreatiewe prosesse deur intensionaliteit gekenmerk word.

Kaufman en Baer (2006) sluit by bogenoemde bespreking aan in hul beskouing van kreatiwiteit as iets wat meer as 'n vaardigheid of eienskap is, maar ook 'n

instrument om kennis mee te bekom. Die leerervaring van kinders behoort dus verbeeldingspronge tot nuwe idees toe te laat asook kreatiewe kombinasies van nuwe kennis met bestaande kennis. Torrance (*in* Saracho, 2011) meld tereg dat dit van kardinale belang is om kinders se kreatiewe denkvermoëns te lei en rig ten einde by te dra tot hul persoonlikheids- en psigologiese ontwikkeling, hul opvoedkundige prestasies en hul sosiale vermoëns.

'n Verdere faktor wat volgens Salovey en Mayer (*in* Kail, 2008; Salami, 2011) tot psigologiese welsyn asook psigologiese weerbaarheid bydra, is emosionele intelligensie. Laasgenoemde kom na vore deur die akkurate persepsie, evaluering en uitdrukking van emosie, die effektiewe benutting van emosie in diens van kognitiewe prosessering, effektiewe begrip en kommunikasie van emosierelevante konsepte en die kapasiteit om eie emosies, asook dié van ander te reguleer. Die konsep 'emosionele intelligensie' is gedeeltelik gewortel in Thorndike se konseptualisering in 1920 van 'sosiale intelligensie' (Mavroveli, Petrides, Rieffer & Bakker, 2007), asook Gardner se ontwikkeling in 1983 van die 'Teorie van veelvoudige intelligensies' (Richburg & Fletcher, 2002).

Die model van Mayer, Salovey en Caruso, soos voorgehou deur Averill (2004), beskryf emosionele intelligensie duidelik in terme van kapasiteite soos die akkurate waarneming, taksering en uitdrukking van emosie, die aanwending van emosies om denke te fasiliteer, insig in die temporale verloop en waarskynlike uitkoms van emosies en die effektiewe regulering van emosies. Hierdie skrywers is volgens Boshoff (2006) ook van mening dat emosionele intelligensie aangewend kan word om kognitiewe aktiwiteite soos probleemoplossing te rig, asook om die individu se energie op die verlangde gedrag te fokus. Volgens die Bar-On model (Bar-On, 2006,p.17) is emosionele-sosiale intelligensie dan "a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how

effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands". Ten einde emosioneel en sosiaal intelligent te wees, moet die individu volgens Bar-On (2006) hom-/haarself effektief verstaan en uitdruk, ander verstaan en in interaksie met hulle kan verkeer asook daaglikse eise en uitdagings suksesvol hanteer. Volgens die model moet die individu voorts oor sekere vaardighede beskik wat dan saamgevat word onder die volgende metakomponente, te wete (a) intrapersoonlike kapasiteite (b) interpersoonlike kapasiteite (c) stresshanteringskapasiteite (d) aanpasbaarheid en (e) algemene gemoed (Bar-On, 2010). Bar-On (2006) kategorieer dit as intrapersoonlike vermoëns (byvoorbeeld bewustheid van die self, insig in eie sterk en swak punte, effektiewe, nie-destruktiwe uitdrukking van emosies en denke) en interpersoonlike vermoëns (byvoorbeeld bewustheid van ander se emosies en behoeftes en die vestiging en instandhouding van koöperatiewe, konstruktiewe, wedersyds bevredigende verhoudings).

Dit blyk dus dat emosionele intelligensie, veral soos deur die Bar-On-model beskryf, 'n multifaktoriale verskeidenheid van interverwante emosionele en sosiale bevoegdhede en vaardighede is. Voorts blyk dit dat sodanige faktore onderrigbaar en leerbaar is en dus bevorder kan word, wat dan die algemene psigologiese welsyn van kinders kan bevorder (Bar-On, 2006). Ook emosionele kreatiwiteit, wat volgens Ivcevic, Brackett en Mayer (2007) as teoretiese skakel tussen kreatiwiteit en emosionele intelligensie kan dien, behoort van nader beskou te word as moontlike beskermingsfaktor wat tot die psigologiese weerbaarheid van kinders kan bydra.

Die term 'emosionele kreatiwiteit' word deur Averill beskryf as die individu se vermoë om emosies eerlik te voel en uit te druk op unieke wyses wat effektief aan die vereistes van beide intra- en interpersoonlike situasies voldoen (Fuchs, Kumar & Porter, 2007). Ivcevic *et al.* (2007) sluit hierby aan deur te verklaar dat die emosies

waarna in Averill se definisie verwys word, oorspronklik, outentiek, effektief en toepaslik moet wees.

Beide emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit blyk verwant aan kreatiewe gedrag te wees. So bevind Ivcevic *et al.* (2007) dat emosionele kreatiwiteit verwant is aan kreatiwiteit wat uitdrukking van emosie behels. Emosionele intelligensie sluit weer die vermoë in om emosies aan te wend ten einde denkprosesse te fasiliteer. Dit behels verder die regulering van emosies ten einde negatiewe emosies te reduceer en positiewe emosies te handhaaf. Positiewe emosies bevorder kreatiwiteit deur buigsaamheid en diepte van denke te vermeerder (Ivcevic *et al.*, 2007).

Emosionele kreatiwiteit kan volgens Fuchs *et al.* (2007) op verskeie terreine van psigologiese kwesbaarheid gestimuleer word sodat sodanige individue bewus word van die aard van hul emosionele response en as sodanig dan gesonder verhoudings en sosiale ondersteuningstelsels kan ontwikkel.

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat psigologiese weerbaarheid beskou kan word as 'n geleidelik geïnternaliseerde, veralgemeende stelsel van kenmerke (met ander woorde 'n prosesmatige ontwikkeling) wat individue in staat stel om by moeilike lewensomstandighede aan te pas.

Dit behels 'n proaktiewe konfrontasie van eise en uitdagings. Psigologies weerbare kinders begryp dat, hoewel hulle nie alles in die lewe kan beheer nie, hul reaksies wel binne hul beheer lê.

Navorsingsresultate dui op die ernstige gesondheids-, sosio-ekonomiese en opvoedkundige risiko faktore waaraan kinders in Suid-Afrikaanse konteks blootgestel is (Patel, 1993; Visser, 1999). Kinders se psigologiese weerbaarheid sal volgens Grotberg (2003) en Condly (2006) bepaal of sodanige faktore hulle verpletter of

versterk. Voorts toon kinders volgens Grotberg (2003) 'n groter kapasiteit as volwassenes vir die ontwikkeling van psigologiese weerbaarheid. Hoe vroeër intervensieprogramme dus geïmplementeer kan word, hoe meer positief sal die langtermyn-effekte wees (Visser, 1999).

Die uitdaging aan ouers, versorgers en gesondheidsorgwerkers is dus om voorkomingsstrategieë te implementeer wat as beskermingsfaktore sal funksioneer en derhalwe tot psigologiese weerbaarheid sal bydra. Gibbs en Bennet (*in* Benard, 1998, p.3) konseptualiseer die proses as volg "Turn the situation around by translating negative risk factors into positive strategies."

Die Chinese filosoof Lao-tzu som dit soos volg op "A journey of a thousand miles must begin with a single step" (Fishkin *et al.*, 1999, p.65).

Die navorsingsvrae wat gevolglik die huidige studie ten grondslag lê, is:

- Wat is tans die stand van psigologiese weerbaarheid by 'n geïdentifiseerde groep kinders?
- Wat is die stand van kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit (met ander woorde, beskermingsfaktore ten opsigte van psigologiese weerbaarheid) van 'n geïdentifiseerde groep kinders?

Uit bogenoemde vrae volg dan die doelwitte van die huidige studie, naamlik om:

- die stand van psigologiese weerbaarheid by 'n geïdentifiseerde groep kinders te ondersoek en
- die stand van kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit as beskermingsfaktore ten opsigte van die bevordering van psigologiese weerbaarheid by 'n geïdentifiseerde groep kinders te ondersoek

Metode van ondersoek

Navorsingsontwerp

Aangesien hierdie studie eksplorerend van aard is, is daar gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp, naamlik die gebruik van fokusgroepe en semi-gestruktureerde vraelyste (Neuman, 1994; Richardson, 1996). Volgens Chadwick, Bahr en Albrecht (1984) is evaluerende navorsing veral geskik vir programbeplanning.

Deelnemers

'n Doelmatige, sistematiese steekproef (Steyn, Smit, Du Toit & Strasheim, 1994) is gebruik, wat behels dat die deelnemers aan die hand van vasgestelde kriteria geselekteer is. Ofskoon sodanige vorm van steekproeftrekking aangewend word binne die domein van kwantitatiewe navorsing, is dit benut, aangesien hierdie artikel deel vorm van 'n groter studie, waar daar wel gebruik gemaak is van sodanige navorsingsontwerp. So was die insluitingskriteria ten opsigte van die onderwysers byvoorbeeld dat hulle onderrig moet gee vir Graad R tot Graad 2.

Die kriteria vir die kinders was dat hulle binne die gekose ouderdomsgroep moes val (met ander woorde ses tot nege jaar) en ten minste Afrikaans of Engels magtig moes wees. Vanuit hierdie aanvanklike steekproef is dan 'n verdere ewekansige seleksie gemaak van die deelnemers aan die beplande projek. Dit het behels dat klaslyste gebruik is om die leerlinge te selekteer. Die hoeveelheid leerlinge wat uit elke graad getrek is, was proporsioneel tot die gewig wat die groep bygedra het ten opsigte van die studiepopulasie by die betrokke skool. Vir die geïdentifiseerde groep (n=50) se ouers is toestemmingsbriewe gestuur. Hulle is dan in die studie ingesluit op grond van hul ouers se gewilligheid om hulle aan die studie te laat deelneem.

Die deelnemers bestaan uit 'n groep Graad R- tot Graad 2- onderwysers en ouers van twee skole in die Klerksdorparea van die Noordwesprovinsie. Slegs twee skole is in die studie gebruik, aangesien sodanige skole die enigste was (van verskeie in die Klerksdorparea skole genader) wat positief gerespondeer het op die versoek tot deelname aan die studie. Die onderwysers en ouers is Afrikaans en Engels magtig en verteenwoordig verskeie bevolkingsgroepe en sosio-ekonomiese strata. Die onderwysers is almal vroulik. Uit die groter skool is tien onderwysers gebruik en uit die kleiner skool, vier. Hul jare ervaring wissel van een tot drie-en-twintig jaar ervaring in die onderwys. Ten einde 'n meer volledige beeld van die kinders te bekom, asook weens die feit dat die onderwysers nie altyd individuele observasies ten opsigte van die kinders in hul sorg kan maak nie, is semi-gestruktureerde vraelyste aan die ouers gestuur. Vraelyste is van dertig ouers terug ontvang, waarvan almal behalwe een deur die moeders ingevul is.

Prosedure

- Toestemming om die studie by die gekose skole uit te voer is van die Noordwes Onderwysdepartement verkry (sien Bylaag 3);
- Toestemming vir die uitvoer van die studie is by die hoofde van die gekose skole verkry;
- Die deelnemers is ewekansig geselekteer;
- Toestemmingsbriewe is aan die ouers van die geselekteerde leerlinge gestuur;
- Vrae vir fokusgroepe en vraelyste is saamgestel aan die hand van die navorsing van Armstrong *et al.* (2005), Grotberg (2003), Brown (1989) en Petrides, Sangareau, Furnham, en Frederickson (2006)(sien Bylae 1 en 2);

- Fokusgroepe is aan die hand van Sommer en Sommer (1997) se riglyne met die onderwysers uit die gekose grade gevoer en vraelyste is aan die ouers gestuur.

Data-ontleding

Die fokusgroepe met die onderwysers is by twee geleenthede digitaal opgeneem, waarna dit getranskribeer is. Inhoudsontleding soos deur Neuman (1994) uiteengesit, is as teoretiese raamwerk vir die analise van die data benut. Daar is byvoorbeeld gebruik gemaak van analitiese vergelyking van ooreenskomste en verskille in die response (Neuman, 1994). Die data wat met behulp van die vraelyste ingesamel is, is sorgelyk ontleed en is met dié van die fokusgroepe vergelyk ten einde data te verifieer en korrelerende temas te identifiseer. Die vertrouenswaardigheid hiervan is vasgestel aan die hand van Lincoln en Guba (1985) se vereistes van geloofwaardigheid (vertroue in die waarheid van die bevindings, byvoorbeeld by wyse van triangulering met 'n literatuurstudie), oordraagbaarheid (bewyse dat die bevindings in ander kontekste toepaslik is, byvoorbeeld by wyse van beskrywing), vertroubaarheid (bewys dat die bevindings konsekwent is en herhaal kan word) en bevestigbaarheid ('n graad van neutraliteit of die mate waarin 'n studie se bevindings gevorm is deur die respondente en nie navorsersvooroordeel, -motivering of -belang nie, byvoorbeeld by wyse van triangulering).

Etiese aspekte

Die volgende etiese riglyne is in die navorsingsprojek gevolg:

- Etiese toestemming vir die projek is van die Etiekkomitee van die Noordwes Universiteit verkry (nommer: NWU-00125-11-S1)

- Ingeligte instemming is van alle deelnemers verkry
- Die deelnemers was vry om enige tyd van die program te onttrek indien hulle dit wou doen
- Alle data wat in die projek verkry is, is anoniem en konfidensieel hanteer

Resultate

Fokusgroepe met onderwysers en vraelyste aan ouers

Resultate is aan die hand van verbandhoudende temas ondersoek. Direkte aanhalings word gebied ten einde die geïdentifiseerde temas te verifieer.

Die tematiese resultate van die fokusgroepe en vraelyste volg.

Psigologiese weerbaarheid

Die onderwysers is eenstemmig van mening dat die kinders in hul sorg in 'n meerdere mate aan risikofaktore blootgestel is en word. Een respondent stel dit soos vol: *"O baie meer as in die verlede. Ek sou sê 40%."* Risikofaktore wat veral geïdentifiseer is, sluit onder andere die volgende: egskeiding, dood van familielede, emosionele mishandeling en toename in gesinskonflik.

Die een skool se onderwysers is van mening dat sodanige blootstelling aan risiko-faktore weliswaar 'n negatiewe impak op die bereiking van ontwikkelingsuitkomst het, terwyl die ander skool se onderwysers van mening is dat die bereiking van ontwikkelingsuitkomst van faktore afhang soos die benadering tot die kind, asook die kind se persoonlikheid.

In Tabel 1 word die data volgens Grotberg (2003) se konseptualisering van psigologiese weerbaarheid opgesom.

Tabel 1: Kategorieë van psigologiese weerbaarheid

"I have" Eksterne ondersteuning en hulpbronne	"I am" Interne en persoonlike kragte	"I can" Sosiale-en interpersoonlike vaardighede/Sosiale bevoegdheid
<p>Onderwysers vind dat, hoewel gesinstrukture dalk verbrokkel, die kinders in hul sorg steeds oor vertrouensfigure beskik, byvoorbeeld grootouers. Ook word onderwysers in 'n meerdere mate as in die verlede, in die posisie van vertrouensfigure en rolmodelle geplaas. Soos een respondent opmerk: <i>"Die kleiner outjies kom makliker na 'n onderwyseres toe."</i> Een respondent merk op dat dit eerder in die geval van kleiner stressore geskied, maar dat langdurende, ernstiger probleme stilgehou word. Volgens die ouers beskik die geselekteerde kinders wel oor die nodige eksterne ondersteuning en hulpbronne.</p>	<p>Die onderwysers is van mening dat kinders hulself tans as ontoereikend beleef: <i>"Baie kinders sal sê: 'Ek kan nie, ek kan nie...'"</i>. Daar word ook die mening uitgespreek dat die gesinsmilieu en ook die klaskameromgewing 'n groot rol speel in kinders se waaghouding en belewenis van hulself as kompetente individue. Uit die ouers se response blyk dit dat die geselekteerde kinders hulself in 'n positiewe lig beskou, hoewel enkele ouers van mening is dat hierdie ouderdomsgroep steeds leer om verantwoordelikheid vir hul eie gedrag te aanvaar.</p>	<p>Die onderwysers ervaar dat interpersoonlike verhoudings as gekenmerk word deur 'n toenemende mate van boeligedrag (fisiek en verbaal) asook kompeterende en aandagsoekende gedrag. Tog is sekere respondente van mening dat struktuur en grense interpersoonlike konflik in 'n groot mate kan elimineer. Hierdie is 'n area waar baie van die ouers van mening is dat die kinders nog in 'n leerfase verkeer, veral wat die onderskeiding en vermyding van gevaarsituasies betref.</p>

Vervolgens is daar in die volgende afdeling van vrae wat aan die fokusgroepe gestel is, asook in die vraelyste, op kreatiwiteit gelet.

Kreatiwiteit

Die onderwysers is eenstemmig van mening dat kinders se kreatiwiteit tekort skiet. Een respondent stel dit treffend: *"Ek dink ons kinders het geweldig in daai aspek [kreatiwiteit] teruggesak. Jare terug het kinders meer vindingryk probleemoplossings gesoek."* Respondente is van mening dat kinders 'n tipe aangeleerde hulpeloosheid openbaar: *"Die opsomming van die teelepel is baie waar, want Mamma maak 'n*

plan.” Verder is die opinie uitgespreek dat die aard van assessering in die huidige onderwysstelsel min ruimte vir kreatiwiteit laat.

Sekere groeplede is weereens van mening dat die gesins-en klaskamermilieu ‘n rol kan speel in die daarstel en instandhouding van kreatiwiteit: *”Jy kom gou agter as ‘n kind by die huis gestimuleer was”* en *“Ek maak wiskunde altyd ‘fun’ vir die kinders”*.

Heelwat van die ouers se response dui op onsekerheid met betrekking tot hul kinders se kreatiwiteit. Enkele gevalle is gemeld waar die kinders self probleme oplos en dit selfs as ‘n uitdaging sien. Oor die algemeen blyk dit uit die response dat die kinders in die steekproef probleme ervaar om idees self te genereer en dan eerder om hulp vra. Een ouer meld byvoorbeeld die volgende: *”He asks for help and I will give solutions.”* Daar word voorts gemeld dat onsuksesvolle pogings tot probleemoplossing by die kinders aanleiding gee tot irritasie en soms selfs aggressie. Die een respondent se kind *“word baie kwaad en geïrriteerd”* as aanvanklike pogings tot probleemoplossing onsuksesvol blyk te wees.

Ten slotte is daar tydens die onderhoude met die fokusgroepe en in die vraelyste gelet op die huidige stand van die kinders in die geselekteerde groep se emosionele intelligensie.

Emosionele intelligensie

- *Aanpasbaarheid*

Dit wil uit die response van die onderwysers voorkom asof vyf- tot sesjariges meer aanpasbaar as die ouer kinders is, aangesien die Graad R- leerplan baie aanpassings van hulle verg. Een van die respondente meld die volgende: *”Ek dink by die Graad R’e is dit orraait, want ons moet baie situasies verander. Dis deel van*

die program". Hoewel hierdie lewensfase (vyg- tot agtjariges) wel nog buigsaam en aanpasbaar is, blyk dit verder dat hulle tog die sekuriteit van die bekende verkies.

Die ouers van die geselekteerde groep is oor die algemeen (op enkele uitsonderings na) van mening dat hul kinders goed by nuwe situasies aanpas, veral indien hulle genoegsaam voorberei is.

- *Selfgeldendheid*

Hoewel die mening deur respondente uitgespreek is dat hierdie ouderdomsgroep op hul regte staan: *"With the children in my class, if they know they are right, they are right"*, blyk dit by 'n sekere gedeelte van die geselekteerde groep eerder 'n geval van aggressie as selfgeldendheid te wees. Soos een respondent dit stel: *"Meer aggressief"*. In sulke gevalle skryf die respondente dit aan die tuismilieu en waardestelsel toe: *"Dit hang weer af van die ouerhuis. Hoe is ek geleer? Ek glo aan my waardesistiem. Dis hoe ek glo dit moet gedoen word."* Die opinie word daarenteen deurgaans deur die ouers uitgespreek dat die kinders op hul regte kan staan.

- *Emosie en persepsie (self en ander)*

Hier is uiteenlopende opinies by die verskillende skole gevind. Terwyl onderwyseres uit die een skool van mening was dat die kinders wel emosies verstaan en meelewing kan toon, was onderwysers van die ander skool van die opinie dat woede oorwegend is en dan met wraaksugtige optredes gepaard gaan, byvoorbeeld: *"If someone kicks them, they will kick back."* Ofskoon 'n groot hoeveelheid ouers van mening is dat hul kinders wel hul eie en die emosies van ander kan verstaan, is daar enkeles wat voel dat dit op hierdie stadium steeds 'n vaardigheid is wat aangeleer word.

- *Uitdrukking van emosie*

Alle onderwysers was van opinie dat die kinders in hul sorg sukkel om hul emosies te kommunikeer. Hulle skryf dit toe aan die feit dat die kinders moontlik vanweë hul ouderdom nog nie oor die emosionele woordeskat beskik om emosionele uitdrukking moontlik te maak nie. Een onderwyser sê byvoorbeeld: *"Ja, ek dink ons kleintjies, soos die Graad R's en 1's, het nog miskien nie die 'vocabulary' om uit te druk presies wat hulle voel nie."* Hierteenoor is die oorgrote meerderheid van die ouers van mening dat hul kinders wel verbale uitdrukking aan hul emosies kan gee.

- *Emosie beheer*

Volgens die onderwysers kan die kinders in hul sorg tog ander se emosies positief of negatief beïnvloed, behalwe wat die Graad R's betref. Die een respondent, wat Graad R- onderrig gee, sê die volgende: *"Mmm...at the moment, no. My kids are still a little bit too young for that."* Ouers is, in teenstelling met die woorde van laasgenoemde respondent, ook van mening dat hul kinders veral deur middel van positiewe gedrag daartoe in staat is om ander se emosies positief te beïnvloed.

- *Emosionele regulering*

Alle onderwysers is van mening dat hierdie ouderdomsgroep se emosies in 'n groot mate nog ekstern gereguleer word. Die volgende mening word byvoorbeeld uitgespreek: *"I think it's because the kids are still so young, you can influence or distract them easily."* Ouers beaam dit en spreek die opinie uit dat, hoewel hul kinders soms hul emosies kan reguleer, dit nog in 'n groot mate deur eksterne faktore beïnvloed word.

- *Impulsiwiteit*

Alle onderwysers is van mening dat hierdie ouderdomsgroep nog baie impulsief is, ofskoon sommiges voel dat reaksies in 'n groot mate aan die einde van die Graad 2-jaar meer gekontroleerd word en minder eksterne maatreëls benodig word. 'n Graad 2 onderwyser stel dit soos volg: *"Ja, teen die einde van die jaar, dan begin hulle [fokus]ja"*. Afhangend van die situasie, tree die kinders in hierdie steekproef volgens hul ouers skynbaar steeds baie impulsief op. Dit wil voorkom asof impulsiekontrolê 'n funksie van ontwikkeling is wat veral by die jongeres in die geselekteerde groep steeds grootliks afwesig is.

- *Selfmotivering*

Wat hierdie aspek betref, is alle onderwysers van mening dat motivering tot byvoorbeeld taakvoltooiing, nog in 'n groot mate op eksterne belonings berus en as sodanig nie intrinsiek is nie. Hoewel dit van kind tot kind verskil, blyk dit tog dat die kinders (veral) nie deursettingsvermoë openbaar nie *"Hulle kies liever die makliker weg"* is die mening van een respondent. Die kinders laat ook maklik take vaar wanneer hulle voor struikelblokke te staan kom. Ouers is van mening dat, afhangend van die situasie, hul kinders dikwels aangemoedig moet word om deur te druk as hulle voor struikelblokke te staan kom.

- *Sosiale verantwoordelikheid*

Onderwysers is van mening dat kinders van hierdie ouderdomsgroep nog heelwat tekort skiet in die sosiale vaardighede waarvoor hulle beskik. Die volgende opmerkings word byvoorbeeld gemaak: *"Dogters(se) katterigheid"* en *"(Dit is) baie meer die seuntjies wat hardhandig is"*. Die ouers is egter eenstemmig van mening dat hul kinders oor die nodige sosiale vaardighede beskik ten einde bevredigende interpersoonlike verhoudings tot stand te bring en te handhaaf.

- *Selfagting*

Ouers is van mening dat, sover hulle daarvan bewus is, hul kinders oor positiewe selfkonsepte beskik. Die onderwysers verskil egter hiervan en is van mening dat kinders in hul sorg veral oor 'n gebrekkige waaghouding as resultaat beskik.

- *Empatie*

Die mening word gehuldig dat kinders van hierdie ouderdomsgroep nog nie ander se perspektief spontaan kan inneem nie, hoewel hulle tog met verduideliking deur 'n outoriteitsfiguur, en veral ook met behulp van rolomruiling, sodanige kognitiewe skuiwe kon maak. Een respondent meld die volgende: "*Ja, byvoorbeeld, as daar 'n outjie is wat sukkel in die klas, kan jy gou agterkom hulle help hom.*" Hier respondeer baie van die ouers met huiwering en spreek die opinie uit dat die meeste kinders steeds besig is om hierdie vaardigheid aan te leer.

- *Streshantering*

Kinders wat werklik angs ervaar en dalk selfs somatiseer, word volgens die meeste onderwyseres as die minderheid beskou. Ouers spreek die opinie uit dat, op enkele uitsonderings na, hul kinders oor genoegsame strestoleransie beskik, hoewel sommige steeds in die proses is om konstruktiewe streshanteringsvaardighede aan te leer.

- *Geluk en optimisme*

Alle onderwysers beleef hierdie ouderdomsgroep as oor die algemeen optimisties, entoesiasties en in besit van 'n positiewe toekomsvisie. Ouers huldig eenstemmig die mening dat hul kinders gelukkig voorkom en geneig is om situasies en gebeure in 'n positiewe lig te beskou.

Bespreking

Die huidige studie het ten doel gehad om die algemene psigologiese weerbaarheid van 'n geselekteerde groep kinders te evalueer. Voorts is daar gelet op beskermingsfaktore, spesifiek kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit.

Barbarin en Richter (2001) is van mening dat Suid-Afrikaanse kinders aan ernstige bedreigings tot hul ontwikkeling en aanpassing blootgestel word. In die konteks van die geselekteerde skole word hierdie stelling deur die onderwysers beaam. Hulle is van mening dat kinders vandag in 'n meerdere mate as in die verlede aan risikofaktore blootgestel word. Die vraag ontstaan derhalwe tot watter mate hierdie kinders oor die beskermingsfaktore beskik wat hulle dan psigologies weerbaar maak of in staat stel tot, soos Alvord en Grados (2005, p.238) dit stel: "Successful adaptation despite challenging or threatening circumstances".

Beskermingsfaktore kan volgens Grotberg (2003) gekonseptualiseer word as:

- "I have"(Eksterne ondersteuning en hulpbronne)
- "I am"(Interne en persoonlike kragte)
- "I can"(Sosiale en interpersoonlike vaardighede/Sosiale bevoegdheid)

Vanuit die fokusgroepe met die onderwysers, sowel as die vraelyste wat aan die ouers gerig is, blyk dit dat die kinders in die geselekteerde groep wel oor genoegsame eksterne bronne beskik. Hierdie aspek is volgens Rogers (*in* DeRobertis, 2006) van kardinale belang vir gesonde ontwikkeling en selfaktualisering. 'n Interessante aspek wat uit 'n ontleding van die data na vore getree het, is dat kinders skynbaar 'n inherente behoefte tot vertrouensverhoudinge met versorgers het en dat hulle hul toenemend tot onderwysers wend om hierdie rol te vervul. Dit mag wees dat kinders in daardie geval in ooreenstemming optree met

Rogers (*in* DeRobertis, 2006) se humanistiese teorie van ontwikkeling, wat aanvoer dat kinders hulself beskerm teen die gevoel dat hulle nie geliefd is nie, en dan eerder hul fenomenologiese ervaringsveld aanpas. Wat betref interne en persoonlike kragte, is die onderwysersgroep, in teenstelling met die ouers, van mening dat kinders hulself in 'n toenemende mate as ontoereikend beleef. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat kinders van hierdie ouderdom in die skoolopset aan meer en moeiliker uitdagings blootgestel word as tuis. Die feit bly egter staan dat gebrekkige selfagting kinders daarvan weerhou om 'n waaghouding in te neem wat uitdagings betref.

Hulle ervaar as sodanig bitter min suksesse wat dan weereens 'n negatiewe impak op die selfagting het. Selfagting is volgens Leeuwner (2001) 'n kardinale beskermingsfaktor ten tye van blootstelling aan risiko. Ouers en onderwysers is dit eens dat die kinders in die geselekteerde groep tekort skiet wat Grotberg (2003) se derde kategorie van beskermingsfaktore betref, te wete "Sosiale bevoegdheid". Sosiale bevoegdheid en positiewe verbintenisse word deur Armstrong *et al.* (2005) betekenisvol verwant gestel aan kinders se vermoë om by lewenstressore aan te pas.

Dit wil dus voorkom of kinders hedendaags, gesien in die lig van toenemende blootstelling aan risikofaktore, 'n kommerwekkende gebrek aan genoegsame beskermingsfaktore manifesteer. Derhalwe kan daar gehipotetiseer word dat hulle nie oor toereikende psigologiese weerbaarheid beskik nie.

Ouers en onderwysers is dit eens dat kinders wat kreatiwiteit betref tekort skiet, veral wat betref die gebrekkige deursettingsvermoë wat hulle openbaar wanneer hulle voor uitdagende probleemoplossings te staan kom. Die kinders in die steekproef manifesteer volgens respondente 'n verlaagde frustrasietoleransie en 'n tipe aangeleerde hulpeloosheid. Die onderwysers is van mening dat kinders se

huislike milieu 'n groot rol in hul kreatiwiteit speel. Hierdie uitlating word deur verskeie outeurs teoreties ondersteun, byvoorbeeld Arasteh, asook Amabile (in Boshoff, 2006). Hoewel Piaget (1952) van mening is dat hierdie lewensfase (met ander woorde vyf tot agt jaar), binne die pre-operasionele fase val en daar dus verwag kan word dat intuïsie en transduktiewe redenering steeds ontwikkel, moet daar in gedagte gehou word dat heelwat outeurs die opinie huldig dat jonger kinders oor natuurlike potensiaal tot kreatiwiteit beskik (Kaufman & Baer, 2006). Voorts word hulle eerder gemotiveer deur kontradiksie en diskrepansie as gestrem (Fishkin *et al.*, 1999). Dit is dus opvallend dat hierdie groep deur respondente wat kennis oor hulle dra, nie as buitengewoon kreatief getipeer word nie. Een verklaring kan wees dat die tendens tot gebrekkige selfagting wat aan die lig gekom het in die studie na algemene psigologiese weerbaarheid, hul waaghouding en deursettingsvermoë strem wanneer hulle met probleme gekonfronteer word. Kreatiwiteit word egter in navorsing, soos byvoorbeeld dié deur Antonovsky (1979) as 'n emosionele weerstandsbron teen stres beklemtoon. Dit sou voorts in Grotberg (2003) se "I am"-kategorie geklassifiseer kon word. Omdat Brooks (1994) stipuleer dat psigologies-weerbare kinders oor gevorderde probleemoplossingsvaardighede beskik, sou dit wenslik wees om verdere aandag aan hierdie aspek te skenk.

Wat emosionele intelligensie betref, is ouers en onderwysers dit eens dat die kinders in die geselekteerde groep nog tekort skiet in sommige domeine van emosionele intelligensie, naamlik selfgeldendheid, uitdrukking van emosie, emosionele regulering, impulsiwiteit, selfmotivering, sosiale verantwoordelikheid en empatie. Bar-On (2006) verwys na hierdie domeine as intrapsoonlike en interpersoonlike vermoëns (volgens Grotberg (2003) "I am" en "I can"), wat weereens op psigologiese weerbaarheid reflekteer. Salovey en Mayer (*in* Kail, 2008) beklemtoon juis dat emosionele intelligensie in 'n groot mate tot psigologiese weerbaarheid bydra.

Indien daar gelet op die werk van Fuchs *et al.* (2007) en Ivcevic *et al.* (2007), sou bogenoemde leemtes wat geïdentifiseer is ten opsigte van kreatiwiteit en emosionele intelligensie ook 'n negatiewe impak hê op emosionele kreatiwiteit, wat dan opsigself psigologiese welsyn, veral in die kategorie van sosiale bevoegdheid beïnvloed (Fuchs *et al.*, 2007). Prilleltsky en Nelson (2000) verwys na Cowen se opinie dat psigologiese welsyn en gesonde aanpassing van die aanleer van ouderdomstoepaslike vaardighede in die vroeë kinderjare afhang, byvoorbeeld stresshanteringsmeganismes. Uit die resultate wil dit voorkom of hierdie aspek in 'n toenemende mate agterweë bly, veral indien dit in die lig gesien word van die stygende hoeveelheid kinders wat emosionele en gedragsprobleme manifesteer (Blom, 2004).

Uit bogenoemde bespreking kan daar derhalwe tot die slotsom gekom word dat die kinders in die geselekteerde steekproef 'n ontoereikende vermoë tot psigologiese weerbaarheid manifesteer, veral wat betref intra- en interpersoonlike faktore, met spesifieke verwysing na sekere aspekte van kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit. Dit mag hul risiko verhoog tot die ontwikkeling van latere psigologiese probleme (Blom, 2004). Voorts dra dit negatief by tot hul gesonde aanpassing in 'n toenemend stresvolle samelewing (Prilleltsky & Nelson, 2000). Die kinders sou dus baat kon vind by 'n program wat hierdie aspekte stimuleer en bevorder, sodat hul psigologiese weerbaarheid, aanpassing en hul algemene psigologiese gesondheid as sodanig positief beïnvloed word.

Leemtes van die studie

Die aantal skole wat aan die studie deelgeneem het, was beperk, sodat die resultate moontlik beperk is tot daardie populasie en derhalwe moeiliker sal wees om te veralgemeen na 'n breër populasie.

Aanbevelings

'n Praktiese aanbeveling vir voortgesette navorsing is die ontwikkeling van 'n program wat beskermingsfaktore stimuleer en derhalwe psigologiese weerbaarheid fasiliteer. Sodanige program sal kan bydra tot die versterking van faktore wat kinders in staat stel om negatiewe omstandighede te hanteer en selfs daardeur versterk te word (Grotberg, 2003). Uit die huidige studie blyk dit dat so 'n program veral behoort te fokus op selfagting, kreatiwiteit, selfgeldendheid, emosionele uitdrukking, emosionele regulering, impulsiwiteit, selfmotivering, sosiale verantwoordelikheid en empatie.

Bronnelys

- Alvord, M.K., & Grados, J.J. (2005). Enhancing resilience in children: a proactive approach. *Professional Psychology: Research and practice*, 36(3): 238-245.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Josey-Bass.
- Armstrong, M.I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M.T. (2005). Pathways between social support, family wellbeing, quality of parenting, and child resilience: what we know. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (2): 269-281.
- Averill, J.R. (2004). A tale of two snarks: emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 15: 228-233.
- Barbarin, O.A., & Richter, M.R. (2001). *Mandela's children: growing up in post-apartheid South Africa*. New York: Routledge.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social Intelligence (ESI). *Psicothema*,(18): 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40 (1): 54-62.
- Benard, B. (1998). *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school and Community*. Minnesota: National Resilience Center: University of Minnesota.
- Blom, R. (2004). Social work among primary school children: promoting emotional intelligence. *Acta academica Supplementum*, 1: 32-56.
- Boshoff, T (2006). *The compilation and evaluation of a creativity programme for children in middle childhood*. Potchefstroom: Noordwes Universiteit (Proefskrif: PhD).

- Brooks, R.B. (1994). Children at risk: fostering resilience and hope. *American Orthopsychiatric Association, 64* (4): 545-553.
- Brown, R.T. (1989). Creativity: what are we to measure? (In Glover, J.A., Ronning,R.R., & Reynolds, C.R. (Eds.) *Handbook of creativity: perspectives on individual differences* (pp. 3-30). New York: Plenum Press.
- Campbell-Sills, L., Forde, D.R., & Stein, M.B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research, 43*: 1007-1012.
- Chadwick, B.A., Bahr, H.M., & Albrecht, S.L. (1984). *Social Science: research methods*. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Condly, S.J. (2006). Resilience in children: a review of literature with implications for education. *Urban Education, 41*(3): 211-236.
- DeRobertis, E.M. (2006). Deriving a humanistic theory of child development from the works of Carl R. Rogers and Karen Horney. *The Humanistic Psychologist, 34* (2): 177-199.
- Fishkin, A.S., Cramond, B., & Olszewski-Kubilius, P. (1999). *Investigating creativity in youth* (pp.1-65). New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt A., & Target, M. (1994). The theory and practice of resilience. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 35*(2): 231-297.
- Fuchs, G.L., Kumar, V.K., & Porter, J. (2007). Emotional creativity, alexithymia and styles of creativity. *Creativity Research Journal, 19* (2-3): 233-245.
- Glantz, M.D., & Johnson, J.L. (1999). *Resilience and development: positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Glăveanu, V.D. (2011). Children and creativity: a most (un)likely pair. *Thinking skills and Creativity*, 6: 122-131.
- Grotberg, E.H. (2003). The International resilience research project. [Web:] Egrot@erols.com [Datum van gebruik: 5 Aug. 2009]
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford Review of Education*, 35 (3): 331-352.
- Ivcevic, Z., Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2): 199-235.
- Joseph, J.M. (1994). *The resilient child: preparing today's youth for tomorrow's world*. New York: Plenum Press.
- Kail, R.V. (Ed.) (2008). *Advances in child development and behavior*. (Vol. 36., pp. 124-130). London: Elsevier B.V.
- Kaufman, J.C., & Baer, J. (Eds.) (2006). *Creativity and reason in cognitive development* (pp.244-350). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeuwner, M. (2001). *Geslagsverskille in die psigologiese weerbaarheid en coping van kinders in die laat-middelkinderjare*. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling-MA).
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). Naturalistic inquiry. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., (Eds). *Handbook of qualitative research* (pp.289-331). Thousand Oaks: Sage).
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and perceived social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25: 263-275.

- Neuman, W.L. (1994). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Patel, L. (1993). *Children and women in South Africa: a situation analysis*. Johannesburg: The United Nations Children's Fund (UNICEF) and the National Children's Rights Committee (NCRC).
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social development, 15(3)*: 537-547.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence*. New York: Norton.
- Prilleltsky, I., & Nelson, G. (2000). Promoting child and family wellness: priorities for psychological and social interventions. *Journal of community and Applied Social psychology, 10*: 85-105.
- Richardson, J.T.E. (1996). Introducing qualitative research methods. (In Richardson, J.T.E. (Ed). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 3-10). UK: The British Psychological Society.
- Richburg, M., & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: directing a child's emotional education. *Child study Journal, 32 (1)*: 31-38.
- Salami, S.O. (2011). Personality and psychological well-being of adolescents: the moderating role of emotional intelligence. *Social behavior and Personality, 39 (6)*: 785-794.
- Saracho, O. (2011). Creativity theories and related teacher's beliefs. *Early childhood development and care, 182(1)*: 35-44.

Sommer, B., & Sommer, R. (1997). *A practical guide to behavioral research: tools and techniques*. Oxford: Oxford University Press.

Steyn, A.G.W., Smit, C.F., Du Toit, S.H.C., & Strasheim, C. (1994). *Moderne statistiek vir die praktyk*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Massachusetts: Xerox.

Visser, M. (1999). *In pursuit of wellness*. Paper delivered at the National Congress of the Psychological Association of South Africa, Durban.

Waibel-Duncan, K.M., & Yarnell, J.W. (2011). The challenge model: Examining resilience in Pelzer's A Child Called "It". *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 24: 168-174.

HOOFSTUK 3

Artikel 2

Die ontwikkeling van 'n intervensieprogram om psigologiese weerbaarheid by kinders te fasiliteer

Du Preez, M

Skool vir Psigososiale Gedragwetenskappe: Psigologie

Fakulteit Gesondheidswetenskappe

Noordwes-Universiteit

Potchefstroomkampus

Nienaber, AW

Skool vir Psigososiale Gedragwetenskappe: Psigologie

Fakulteit Gesondheidswetenskappe

Noordwes-Universiteit

Potchefstroomkampus

Opsomming

Psigologies weerbare kinders toon positiewe uitkomste ten opsigte van lewensgebeure wat manifesteer en wel met betrekking to verskeie lewensaspekte en lewenstydperke. Sodanige kinders toon eienskappe soos sosiale bevoegdheid, probleemoplossingsvaardighede, outonomie en 'n doelgerigte toekomsvisie. Die doel van hierdie studie is die ontwikkeling van 'n program wat psigologiese weerbaarheid by kinders fasiliteer met die fokus op kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit. Daar word ook spesifiek klem gelê op die temas wat uit 'n vorige studie geïdentifiseer is, soos selfagting, kreatiwiteit, selfgeldendheid, uitdrukking van emosie, emosieregulering, impulsiwiteit, selfmotivering, sosiale verantwoordelikheid en empatie.

Ekспериенсиële leer is die proses waardeur kennis geskep word deur die transformasie van ervaring deur 'n proses. Die Alvord-Baker-model van sosiale vaardighede is as werksmodel geselekteer in die ontwikkeling van die program. Hierdie model fokus op 'n proaktiewe oriëntasie. Die ontwikkelde program bestaan uit agt sessies van een uur lank. Musiek-, dans- en kunsaktiwiteite word in groepsverband as basis gebruik om psigologiese weerbaarheid te fasiliteer.

Sleutelwoorde: Program ontwikkeling, psigologiese weerbaarheid, kinders.

Inleiding

Volgens Barbarin en Richter (2001) is Suid-Afrikaanse kinders aan ernstige bedreigings ten opsigte van hul gesondheid en ontwikkeling blootgestel as gevolg van armoede, rassisme, geweld en die toenemende bedreiging van die MIV-virus (Chopra *et al.*, 2009). Visser het reeds in 1999 bevind dat Suid-Afrikaanse kinders aan ernstige gesondheids-, sosio-ekonomiese en opvoedkundige risikofaktore blootgestel word (Leeuwner, 2001). Benard (1998) is van mening dat 'n belangrike onderliggende oorsaak van genoemde maatskaplike probleme die geleidelike verkrummeling van natuurlike sosiale netwerke in die gemeenskap is. Dit is dus van kardinale belang dat gesondheidsorgwerkers met behulp van beplande omgewingstrategieë ingryp ten einde beskerming (met ander woorde psigologiese weerbaarheid) in die lewe van kinders in te bou.

Rutter (1987) beklemtoon dat die proses van ontwikkeling met betrekking tot psigologiese weerbaarheid as volg gekategoriseer kan word:

- Faktore wat negatiewe uitkomst reduseer deur óf die risiko óf blootstelling aan risiko's te wysig;
- Faktore wat negatiewe kettingreaksies wat op aanvanklike blootstelling aan risiko's volg, kan reduseer;
- Faktore wat selfagting en selfeffektiwiteit vestig en handhaaf;
- Faktore wat geleenthede in die belangrike skooljare skep om kinders toe te laat om kardinale vaardighede te vestig.

'n Behoeftebepaling is uitgevoer om die risikofaktore, kwesbaarhede en algemene psigologiese weerbaarheid van 'n groep Suid-Afrikaanse kinders in die grondslagfase van onderwys te bepaal. Fokusgroepe is met veertien onderwysers gehou wat

grondslagfase onderrig in twee skole aanbied. Vraelyste is gestuur aan die ouers van 'n groep kinders in Graad R tot Graad 2 (n=30) (Du Preez, Artikel 1).

Die temas wat uit die ingesamelde data geïdentifiseer is, is gebrekkige selfagting, kreatiwiteit, selfgeldendheid, uitdrukking van emosie, emosieregulering, impulsiwiteit, self-motivering, sosiale verantwoordelikheid en empatie - met ander woorde aspekte van emosionele intelligensie (Du Preez, Artikel 1).

Daar is aanbeveel dat 'n stimuleringsprogram ten opsigte van beskermingsfaktore tot psigologiese weerbaarheid vir kinders in die grondslagfase van onderrig ontwikkel word ten einde sodanige aspekte wat as gebrekkig geïdentifiseer is te stimuleer.

Alvord en Grados (2005) is van mening dat psigologies weerbare individue positiewe uitkomst ten opsigte van lewensgebeure manifesteer met betrekking tot verskeie lewensaspekte en lewenstydperke. Sodanige kinders toon volgens Benard (1991) eienskappe soos sosiale bevoegdheid, probleemoplossingsvaardighede, outonomie en 'n doelgerigte toekomsvisie. Armstrong, Galligan en Critchley (2011) voeg faktore soos emosionele selfbewustheid, emosionele uitdrukking en emosionele regulering daarby. Moreira, Crusellas, Sá, Gomes en Matias (2010) beaam hierdie siening en verwys voorts na eienskappe soos selfgeldendheid, selfbeheer, selfagting, probleemoplossingsvaardighede en interpersoonlike vaardighede.

Die navorsingsvraag wat gevolglik die huidige studie ten grondslag lê, is die volgende:

- Watter riglyne kan geïmplementeer word in die ontwikkeling van 'n intervensieprogram ten einde kreatiwiteit, emosionele intelligensie, emosionele kreatiwiteit en derhalwe psigologiese weerbaarheid by kinders te ontwikkel en versterk?

Uit bogenoemde vraag volg die doelwit van die huidige studie, naamlik:

- om 'n intervensieprogram vir die ontwikkeling en versterking van kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit as bydraende faktore tot psigologiese weerbaarheid by kinders saam te stel.

Konseptuele raamwerke wat onderliggend aan die program is

Eksperiensiële leer

Een konseptuele raamwerk wat onderliggend aan die program is, is dié van eksperiensiële leer. Kolb en Kolb (2005) definieer eksperiensiële leer as die proses waardeur kennis geskep word deur die transformasie van ervaring. Laureano (2008) voeg aan die hand van Hawtrey se teoretisering in 2007 by dat sodanige program aktiewe, deelnemende leerervarings behoort te bied. Dit behels verder dat die individu uit eie ervaring leer en daarvoor kan reflekteer, daar gedeelde aktiwiteit en gevolglik leer plaasvind, die fasiliteerder gebruik maak van bestaande sterkpunte en kennis van deelnemers, die persoon as totaliteit in die leerervaring betrek word en foute as leerervarings beskou word (Du Toit *et al.*, 1997; March & Van Staden, 2010).

Die program word in groepformaat aangebied, aangesien kohesiewe terapeutiese groepe volgens Erfer en Ziv (2006) voordelig is in die mate waarin dit negatiewe sosiale- en omgewingsinvloede reduseer, terapeutiese doelwitbereiking vergemaklik en selfagting asook ook groei op ander psigososiale vlakke bevorder. Dit is veral die geval indien die groep of beoogde program aksiegeoriënteer en geanker in die hede is (Erfer & Ziv, 2006). Die voorgestelde program bied voorts aan deelnemers die geleentheid om die nuwe strategieë wat tydens sessies geleer word in hul bekende, veilige omgewing te gaan inoefen en as sodanig verdere leer in hul persoonlike omstandighede te ervaar.

Psigologiese weerbaarheid

Die oorkoepelende doelwit van die program is die bevordering van beskermingsfaktore ten opsigte van kinders se psigologiese weerbaarheid. Die Alvord-Baker-model van sosiale vaardighede, soos deur Alvord en Grados (2005) gekonseptualiseer, is as werksmodel in die ontwikkeling van die huidige program geselekteer. Hierdie model fokus op 'n proaktiewe oriëntasie. Die model bestaan uit vyf strukturele komponente, te wete die interaktiewe didaktiese komponent (waar daar van kinders verwag word om te dink, nuwe idees te genereer en aktief nuwe vaardighede te leer), die vryspel komponent (waar kinders in interaksie verkeer en moet leer om te onderhandel), die ontspannings-of selfreguleringskomponent (waar kinders aan stresreduksie en selfreguleringsstrategieë deelneem), die veralgemeningskomponent (waar kinders dít wat hulle in die groep geleer het, buite die groep moet toepas) en die ouerlike komponent (waar ouers ingelig word met betrekking tot die aangeleerde vaardighede en aangemoedig word om aktief deel te neem).

Onder bogenoemde oorhoofse komponente sal daar dan gelet word op aspekte van *emosionele intelligensie* naamlik intrapersoonlike faktore (selfagting en selfgeldendheid), interpersoonlike faktore (empatie), streshantering (emosieuitdrukking en emosieregulering), aanpasbaarheid (probleemoplossing) en algemene gemoed (self-motivering) (Bar-On, 2006; Bar-On, 2010; McCluskey, 2000; Richburg & Fletcher, 2002). Daar word ook aandag gegee aan *kreatiwiteit*, byvoorbeeld buigsaamheid, oorspronklikheid en elaborasie (Torrance, 1974). Volgens Boshoff (2006) ontwikkel kinders hul kreatiewe vaardighede deur spel (wat 'n groot gedeelte van die program konstitueer), aangesien dit kinders toelaat om risiko's te neem. Ten laaste sal daar op *emosionele kreatiwiteit* gelet word, met ander woorde die vermoë om emosies eerlik te ervaar en uit te druk sowel as op

unieke wyses wat aan die behoeftes van beide intra- en interpersoonlike situasies voldoen (Fuchs, Kumar & Porter, 2007).

Metode

Programontwikkeling

Die program bestaan uit agt sessies van een uur lank. Vyf temas is by wyse van die sessies aangespreek, naamlik intrapersoonlike faktore, interpersoonlike faktore, stres hantering, algemene gemoed en probleemoplossing. Die sessies word tydens vier geleenthede aan leerders van Graad R tot Graad 2 aangebied. Elke sessie begin deur 'n verwelkoming, waarna daar 'n ysbreker volg ten einde die leerders op hul gemak te stel. Die sessies bestaan uit verskeie interaktiewe aktiwiteite. Elke sessie word afgesluit deur 'n opsomming van dit wat geleer is en 'n ontspannende aktiwiteit. Die leerders evalueer ook elke sessie en word dan aangemoedig om in die daaropvolgende week die aangeleerde vaardighede tuis te gaan beoefen. Elke byeenkoms word van 'n oerleidingstuk vergesel, wat ouers dan by die proses betrek.

By die aanvang van 'n volgende sessie word die vaardighede wat in die week tuis geoefen is, kortliks bespreek. Volgens Gladding (*in* Laureano, 2008) gee dit aan deelnemers die geleentheid om dit wat geleer is te evalueer en om persoonlike betekenis daaraan te heg.

Programbeskrywing

Tema 1: Intrapersoonlike faktore

Bar-On (2006) verwys na bogenoemde as 'n individu se vermoë om van die self bewus te wees, eie sterk en swak punte te begryp en emosies en denke nie destruktief uit te druk.

Sessie 1: Selfagting

Selfagting word deur Bar-On (2006, p.21) beskou as: "to accurately preceive and accept oneself". Die doel van hierdie sessie sluit by dié stelling aan deurdat daar beoog word om leerders te lei tot selfinsig en selfaanvaarding, en derhalwe 'n verbetering van hul selfagting. Selfagting is essensieel vir psigologies optimale funksionering (McKay & Fanning, 1992; Rooth, 1998). Joseph (1994) verwys na James en Cooley se teenstrydige teorieë met betrekking tot die ontwikkeling van selfagting. James is van mening dat selfagting die resultaat is van die verskil tussen dit wat die individu wil wees en dit wat die individu dink hy is of kan wees, terwyl Cooley van mening is dat 'n individu se selfagting die resultaat is van verbeelde of ware terugvoer wat hy van ander ontvang (Joseph, 1994). Harter het in 1983 hierdie twee uiteenlopende standpunte in 'n mate versoen deur voor te hou dat kinders hul selfwaarde evalueer in vyf belangrike areas: fisieke voorkoms, sosiale aanvaarding, skolastiese toereikendheid, atletiese en artistieke vaardighede en gedrag (Joseph, 1994). Hierdie waardeoordele word volgens Harter (in Joseph, 1994) gevorm op die basis van verwagtings (soos voorgehou deur James) en op die basis van opvattinge oor hoe ander 'n mens evalueer (soos voorgehou deur Cooley).

Maslow (*in* Joseph, 1994) noem dat selfagting essensieel is vir 'n individu om waarlik produktief en suksesvol te wees. Rooth (1998) sluit hierby aan en stel verder dat selfagting onderliggend tot alle menslike gedrag is en as sodanig 'n belangrike motiverende en inheberende krag het.

Selfagting resorteer onder Grotberg (2003) se "I am"- domein van psigologiese weerbaarheid. Hierdie domein maak spesifiek melding van 'n individu se innerlike, persoonlike kragte. Dit volg dus dat versterking hiervan 'n bydra sal lewer tot die fasilitering van psigologiese weerbaarheid. Kinders het volgens Harter (*in* Joseph, 1994) reeds op agtjarige ouderdom 'n goed gedefinieerde sin van selfagting. Dit sou

dus van waarde wees om kinders op 'n vroeë ouderdom reeds te lei tot die vorming van 'n positiewe, realistiese evaluering van die self.

Wat interne en persoonlike kragte betref, bevind Du Preez (Artikel 1) dat kinders in die grondslagfase van onderwys hulself toenemend as ontoereikend beleef. Die rasionaal vir die geselekteerde aktiwiteite wat by die sessie ingesluit is, is dan om selfagting te bevorder. Dans/bewegingsaktiwiteit word aangebied ten einde groepkohesie te bevorder en as sodanig die bereiking van sessiedoelwitte te bevorder (Erfer & Ziv, 2006). Daar word byvoorbeeld van die deelnemers verwag om op maat van musiek 'n sponsbal na mekaar toe aan te gee sonder om hul hande te gebruik. Ook stel hulle hulself aan die groep bekend deur op die ritme van hul name op 'n drom te slaan. Kunsaktiwiteite word aangewend om selfagting te bou en isolasie te reduseer (Camilleri, 2007; Landy, 2008).

Kinders word in 'n aanvaardende omgewing aangemoedig om oor hulself te dink en te praat (Knight, Graham, Miksza, Juliano, & Tonnie, 1982; Rooth, 1998) deur onder andere papiersakpoppe van hulself te maak en ook aan 'n selfbeeld-collage te werk. Elke kind word die geleentheid gegee om van sy/haar belangstellings, doelwitte, ensovoorts, bewus te word en ook met ander te deel (Knight *et al.*, 1982).

Musiek word saam met beweging tydens hierdie sessie benut ten einde by te dra tot algemene programdoelwitte soos ontwikkeling in sekere domeine van psigologiese weerbaarheid (Gold, Wigram & Voracek, 2007). Daar word op die ritme van musiek vlinderagtige bewegings uitgevoer, terwyl 'n bypassende gedig deur die fasiliteerder voorgelees word.

Riglyne word aan ouers gebied, volgens Joseph (1994), asook McKay en Fanning (1992). So word kinders tussen sessies gehelp om die aangeleerde vaardighede te internaliseer en veralgemeen.

Sessie 2: Selfgeldendheid

Volgens Du Toit, *et al.* (1997) behels selfgeldendheid die uitdruk van eie gevoelens en die staan op eie regte op 'n direkte en toepaslike wyse, sonder om inbreuk op die regte van ander te maak. Hierdie skrywers wys verder daarop dat selfgeldendheid sekere voordele inhou, soos die bevordering van 'n gevoel van selfeffektiwiteit en interne beheer, die bevordering van selfagting, selfvertroue in verhoudings en die voorkoming van stresverwante siektes.

Groeben, Perren, Stadelman en Von Klitzing (2011) voer hierdie standpunt verder deur dit te stel dat lae vlakke van selfgeldendheid onder sekere omstandighede latere emosionele probleme voorspel en omgekeerd. Marcos en Rabain-Jamin (2005) verwys na selfgeldendheid as 'n selfgeoriënteerde sosiale vaardigheid, met ander woorde gemik op die bevrediging van die eie behoeftes. In die studie van Du Preez (Artikel 1) word daar waargeneem dat kinders meer destruktiewe, nieproduktiewe sosiale gedrag as in die verlede manifesteer. Interpersoonlik word daar meer konflik as voorheen deur (veral) onderwysers waargeneem. Sosiale bevoegdheid en positiewe verbintenisse word deur Armstrong, Birnie-Lefcovitch, en Ungar (2005) betekenisvol verwant gestel aan kinders se vermoë om lewensstressore te hanteer.

Tydens sosiale interaksie ontlok selfgeldende response minder woede en lei tot meer harmonie as aggressiewe of passiewe response (Shaefer & Millman, 1994). Die doel van hierdie sessie is derhalwe om kinders met strategieë toe te rus om hul behoeftes uit te spreek en op hul regte te staan. Du Toit *et al.* (1997) voer aan dat, ten einde selfgeldend te wees, kinders die aard van sodanige response moet verstaan en inoefen. Nadat passiewe, aggressiewe en selfgeldende kommunikasie aan die kinders verduidelik is, word opleiding dan aan die hand van verskeie speletjies in dié verband gegee. Daar word byvoorbeeld gebruik gemaak van rolspel

en die 'broken record'-tegniek ten einde in groepsverband sekere scenario's te vertolk en herhaaldelik selfgeldend daarop te reageer.

Die kreatiewe proses neutraliseer ook volgens Nissimov-Nahum (2008) opgeboude aggressie en enige ander negatiewe emosies (Eaton, Doherty & Widrick, 2007). Musiek word tydens die verloop van dié sessie gespeel ten einde deelnemers ontspanne te laat voel (Gold *et al.*, 2007), terwyl vry tekeninge geveer word.

Die kinders word weereens aangemoedig om selfgeldendheid tuis, met behulp van hul ouers, te beoefen en hulle word na die sessie gevra om dit te evalueer.

Tema 2: Interpersoonlike faktore

Bar-On (2006) konseptualiseer hierdie faktore as die vermoë om van ander se emosies, gevoelens en behoeftes bewus te wees en om koöperatiewe, konstruktiewe, wedersydse bevredigende verhoudings te vestig en te handhaaf.

Sessie 3: Empatie

Bar-On (2006, p. 21) definieer empatie as: "to be aware of and understand how others feel". Hierdie sensitiwiteit vorm dan volgens Richburg en Fletcher (2002) sosiale vaardighede en bevorder sosiale bevoegdheid. In Du Preez (Artikel 1) se steekproef van kinders wat uit die grondslagfase van onderwys geselekteer is, het dit opgeval dat hierdie aspek as gebrekkig is.

Dewar (2009) voer aan dat empatie 'n komplekse fenomeen is wat verskeie vaardighede insluit, te wete (a) 'n gevoel van selfbewustheid en die vermoë om eie emosies te onderskei van dié van ander (b) die inneem van 'n ander persoon se perspektief en (c) die regulering van eie emosionele response. Hierdie skrywer is voorts van mening dat sodanige vaardighede aangeleer kan word. Thompson en Gullone (2003) argumenteer dat empatie 'n essensiële bousteen is vir gesonde

psigologiese en sosiale ontwikkeling by kinders. As sodanig sal dit dan 'n bydra lewer tot beide die bevordering van emosionele intelligensie soos deur Bar-On (2006) gekonseptualiseer en psigologiese weerbaarheid in die sin dat dit onder Grotberg (2003) se "I can"-kategorie van beskermingsfaktore resorteer. Salovey en Mayer (*in* Kail, 2008) beklemtoon ook dat hierdie aspek tot psigologiese weerbaarheid en derhalwe psigologiese welsyn, kan bydra.

Daar kan dus gestel word dat hierdie sessie ten doel het die ontwikkeling van die affektiewe kapasiteit om ander se emosies te deel, asook die kognitiewe vermoë om ander se emosies en perspektiewe te verstaan. Hierdie doelwitte is veral belangrik in die lig van die feit dat kinders in moderne samelewings grootword waar individualisme hoog geag word en die ontwikkeling van empatie dalk agterweë kan bly (Thompson & Gullone , 2003)

Die rasionaal van die aktiwiteite wat vir hierdie sessie geselekteer is, is dus om deelnemers se insig in ander se 'stories' te laat toeneem (Rooth, 1998), die inoefening van luistervaardighede en insig in die betekenis van empatie, asook die inneem van ander perspektiewe deur middel van stories en speletjies (Dewar, 2009; Rooth, 1998). Kinders word eerstens gevra om in 'n kring te sit en daarna hul regterskoene uit trek en in die kring neer te sit. Elke kind kies dan 'n ander skoen en stap 'n ent daarmee. Tweedens word 'n kort verhaal deur die fasiliteerder voorgelees, waarna die kinders in groepsverband sekere vrae moet beantwoord. Laastens word 'n sak items aangebied. Elke kind trek 'n item en praat dan met die groep asof hy/sy daardie item is. Erfer en Ziv (2006) is van mening dat dans/bewegingsterapie van onskatbare waarde is in selfbewustheid, en die oorgang van selfbewustheid na 'n bewustheid van ander persone. Die sessie word dus afgesluit met die speel van 'n stuk musiek waartydens die kinders dansbewegings in pare uitvoer en mekaar spieël.

Deelnemers word weereens aangemoedig om tuis te poog om die standpunt van ander in te sien met die hulp van hul ouers.

Sessie 4: Sosiale verantwoordelikheid

Bar-On (2006) definieer sosiale verantwoordelikheid tweeledig, te wete (a) die identifisering met 'n sosiale groep en (b) samewerking en koöperasie met ander. Volgens Bar-On (2006) speel hierdie aspek tesame met empatie, 'n belangrike rol in die vestiging en handhawing van konstruktiewe, wedersyds bevredigende verhoudings.

Koöperatiewe kinders is volgens Groeben *et al.* (2011) sensitief vir ander se behoeftes en daarom is hulle geneig om hulp te verleen. Hierdie skrywers is van opinie dat koöperasie ('n andergeoriënteerde sosiale vaardigheid) negatief geassosieer word met die ontwikkeling van sekere emosionele simptome, mits dit gebalanseer word deur genoegsame selfgeoriënteerde sosiale vaardighede, byvoorbeeld selfgeldendheid. In Du Preez (Artikel 1) se studie is bevind dat kinders, baie meer as in die verlede, interpersoonlike konflik en selfs destruktiewe sosiale gedrag (byvoorbeeld boeliegedrag) manifesteer.

Die doel van hierdie sessie is om die deelnemers se identiteit verder te bevestig en om hulle tot samewerking te lei, sodat interpersoonlike verhoudings vergemaklik kan word. Kinders word tydens hierdie sessie gelei om uitdrukking te gee aan emosies, hulself as deel van 'n groep te beleef en derhalwe koöperatief as groep te werk ten einde gedeelde einddoelwitte te bereik. In groepsverband en na deeglike beplanning voltooi die deelnemers 'n tekening waarin elke lid van die groep uitgebeeld word. 'n Verteenwoordiger word deur die groep aangewys om na afloop van die aktiwiteit terugvoer aan die groter groep en die fasiliteerder te gee.

Kinders word dan ook so gehelp om na ander te luister, hul eie aktiwiteite met ander s'n te integreer en deel te neem aan gedrag wat ander insluit. Vir 'n aktiwiteit om as bydraend tot samewerking beskou te word, moet dit volgens Sapon-Shevin (*in* Joseph, 1994) aan vier kriteria voldoen, naamlik dat die aktiwiteit kinders moet lei om ander in, eerder as uit te sluit, die aktiwiteit deelgedrag en die neem van beurte moet vereis, die aktiwiteit van kinders moet vereis om ander te help, en die aktiwiteit van kinders moet vereis om op mekaar se sterk punte te fokus.

Tema 3: Streshantering

Bar-On (2006) is van mening dat die vermoë om emosies so te bestuur en beheer dat dit vir ons en nie téén ons werk nie, met ander woorde die vermoë om stres te hanteer, 'n kragtige uitwerking op psigologiese gesondheid het.

Sessie 5: Uitdrukking van emosie en emosionele regulering

Richburg en Fletcher (2002) verwys na Shapiro se opinie dat 'n kind se vermoë om verbale uitdrukking aan sy emosies te gee kardinaal tot die bevrediging van behoeftes is. Identifisering en oordra van emosies is 'n belangrike aspek van kommunikasie en bepaal emosionele beheer (Blom, 2004). Dit word dus positief aangewend in die ontwikkeling van vervullende verhoudings (Hoffman & Russ, 2011).

Emosionele regulering word deur Goleman (*in* Richburg & Fletcher, 2002) asook Hoffman en Russ (2011) omskryf as die vermoë om emosies toepaslik te hanteer ten einde aanpasbaar aan die daaglikse omgewing deel te neem. Leeuwner (2001) meld hierdie aspek as beskermingsfaktor ten opsigte van psigologiese weerbaarheid en meld dat gedragsprobleme al byvoorbeeld deur Masten en Coatsworth in 1998 direk aan negatiewe emosionele reaktiwiteit gekoppel is. Hierdie assosiasie tussen emosionele regulering en patologie word deur Wyman, Cross en Brown (2010)

beaam, wat uit die literatuur bevind dat die etiologie en handhawing van diverse psigologiese probleme, byvoorbeeld depressie, gekoppel word aan veral die individue se onvermoë om negatiewe emosies te herevalueer. Die doel van hierdie sessie is met ander woorde nie om emosies te onderdruk nie, maar om dit te leer identifiseer, verbaliseer en beheer, veral in die lig van Du Preez (Artikel 1) se bevinding dat kinders in die grondslagfase sukkel om hul emosies te kommunikeer. Du Preez (Artikel 1) se respondente skryf dit toe aan die feit dat die kinders moontlik ontwikkelingsgewys nog nie oor die emosionele woordeskat beskik om uitdrukking van emosie moontlik te maak nie. Die navorser bevind verder dat kinders van hierdie ouderdomsgroep se emosies in 'n groot mate nog ekstern gereguleer moet word deur byvoorbeeld hul onderwysers (Du Preez, Artikel 1). Kinders word tydens hierdie sessie geleer dat emosies verbaal en nie-verbaal uitgedruk word en word so tot die besef gelei dat hulle dit in ander, en ander dit in hulle, kan herken. Hulle word ten opsigte van hierdie doelwit gevra om in werkboeke 'gevoelsgesiggies' te voltooi. Kunsaktiwiteite, gekoppel aan musiek, help kinders om bewus te word van hul eie emosies en om dit te leer aanvaar (Knight *et al.*, 1982). Hulle word veral hiertoe gelei deur die voltooiing van 'n emosiealbum wat hulle self opstel aan die hand van plakwerk en tekeninge. Emosionele reaksies gaan gewoonlik met liggaamstekens gepaard. By wyse van ontspanningstegnieke kan kinders geleer word om van die negatiewe effekte te reduseer wat met fisiese stresresponse geassosieer word (Joseph, 1994). Ter afsluiting van hierdie sessie word die deelnemers dus in 'n visualisering gelei.

Na afloop van die aktiwiteit word die deelnemers aangemoedig om die aangeleerde vaardighede tuis op 'n daaglikse grondslag te oefen.

Sessie 6: Impulskontrole

Bar-On (2006,p.21) definieer impulscontrole as: "to effectively and constructively control emotions". Kinders wat oor gebrekkige impulscontrole beskik, tree spontaan (impulsief) en ongepremediteerd op. Gevolge word nie in oorweging geneem nie. In sulke gevalle wil dit voorkom asof hulle aan hul impulse uitgelewer is. Dikwels is hul eerste reaksie op 'n situasie ontoepaslik (Schaefer & Millman, 1994). Cosi, Hernández-Martínez, Canals en Vigil-Colet (2011) voer voorts aan dat oormatige impulsiwiteit in die kinderjare selfs met latere patologie geassosieer kan word. Impulscontrole behels volgens Joseph (1994) dat beter keuses in sekere situasies gemaak word. Dit behels die uitstel van behoeftebevrediging, die teenstaan van versoekings en reflektiewe response op situasies en keuses.

Hinshaw en Erhardt (*in* Joseph, 1994), som verskillende tegnieke om impulscontrole aan te leer as volg op:

- Demonstrasie van die besluitnemingsproses deur verbalisering van strategieë wat die ouer of fasiliteerder aanwend;
- Die kind gaan deur die taak, weereens by wyse van verbalisering deur die fasiliteerder;
- Die kind voer die stappe uit deur self te verbaliseer;
- Die kind voer weer die taak uit, maar hierdie keer deur te fluister;
- Die kind voer ten slotte die taak uit terwyl hy/sy intern verbaliseer.

Impulscontrole resorteer onder Grotberg (2003) se "I can"-domein van beskermingsfaktore ten opsigte van psigologiese weerbaarheid. Du Preez (Artikel 1) se studie bring aan die lig dat sowel die onderwysers as die ouers van kinders in die grondslagfase van onderwys van mening is dat hulle steeds baie impulsief is en dat hul reaksies in 'n groot mate deur eksterne maatreëls gereguleer word. Dit sou dan daartoe kan bydra dat hul vermoë tot psigologiese weerbaarheid negatief geaffekteer word.

Die doel van hierdie sessie is om deelnemers te leer om hul emosies te beheer en om probleme met nadenke op te los. As sodanig sal dit dan tot hul psigologiese weerbaarheid bydra. Musiek (volgens Register & Hilliard, 2007) en beweging (volgens Erfer & Ziv, 2006) word tydens hierdie sessie aangewend ten einde impulscontrole te fasiliteer en bevorder. Terwyl 'n stuk musiek deur die fasiliteerder gespeel word, moet die deelnemers dans en dan doodstil soos standbeelde gaan staan wanneer die musiek gestaak word. Deelnemers word verder by wyse van spel gelei om in reaksie op situasies te 'stop-dink-evalueer-doen' (Joseph, 1994). Voorts kan kinders volgens Nissimov-Nahum (2008) deur kreatiewe uitdrukking met beperkte materiaal aangemoedig word om selfbeheer en impulscontrole uit te oefen. Die deelnemers word in hierdie opsig tot vrye kunsbeoefening aangemoedig met 'n aantal geselekteerde kunsmedia. Die deelnemers word na afloop van die sessie versoek om die aangeleerde vaardighede tuis te oefen ten einde veralgemening te bevorder.

Tema 4: Algemene gemoed

Sessie 7: Selfmotivering

Bar-On (2006) is van mening dat selfmotivering 'n belangrike rol in emosionele intelligensie speel. Hy sluit in hierdie kategorie die vermoë in om positief te wees en tevrede te voel met die self, ander en die lewe self.

Richburg en Fletcher (2002) beskou motivering as die mate waartoe die individu op 'n gegewe idee, gedagte of doelwit reageer. Hierdie skrywers is van mening dat 'n individu se graad of vlak van selfmotivering bepaal word deur faktore soos begeerte, gratifikasie, uitkoms, voordele en opofferings. Mouratides en Michou (2012) verwys na Deci en Ryan se klassifisering van motivering as outonome motivering (geïnternaliseerde motiveringsgedrag) en gekontroleerde motivering

(minder geïnternaliseerde motiveringsgedrag). Eersgenoemde tipe motivering sou dan 'n beter voorspeller wees van aanpassende uitkomst, byvoorbeeld psigologiese welsyn (Mouratides & Michou, 2012).

Lane (*in* Richburg & Fletcher, 2002) spreek die opinie uit dat motivering reflektief is van die vermoë om positiewe affek te skep ten einde motivering te bevorder en persoonlike doelwitte te bereik. Laureano (2008) meld ter aansluiting dat outonomie en gevoelens van toereikendheid en effektiwiteit kragtige motiveerders is.

Selfmotivering kan volgens Grotberg (2003) as 'n beskermingsfaktor gesien word ten opsigte van psigologiese weerbaarheid, veral in die mate waartoe hierdie kategorie optimisme insluit. Du Preez (Artikel 1) bevind dat kinders van hierdie ouderdomsgroep se vermoë tot taakvoltooiing nog tot 'n groot mate op eksterne belonings berus en dat hulle ook beperkte deursettingsvermoë openbaar. Die doel van hierdie sessie is dus om tot psigologiese weerbaarheid by te dra deur te poog om selfmotivering te verhoog.

Deelnemers word tydens die verloop van die sessie 'n opdrag gegee waaraan hulle onafhanklik werk en wat geen reg of verkeerde oplossing het nie, sodat hulle 'n ervaring van bevoegdheid kan hê. Hierdie opdrag behels dat hulle met behulp van jellie lekkers en tandestokkies enige konstruksie kan bou. Hulle ervaar derhalwe die interne beloning van doelwitbereiking. Die deelnemers word ook voortdurend aangemoedig en geprys deur die fasiliteerder wat tussen hulle rondbeweeg. Die gekose aktiwiteit is voorts genotvol, sodat 'n staat van 'flow' geskep word. 'Flow' is volgens Goleman (*in* Richburg & Fletcher, 2002) 'n toestand waarin emosies positief is en die uitkoms van die aksie vir die deelnemer van minder belang as die proses is. 'Flow' word sterk geassosieer met motivering (volgens Goleman, *in* Richburg & Fletcher, 2002)

Weinert en Kluwe (1987) is van mening dat fasiliteerders die volgende kan doen om selfmotivering aan te moedig:

- Gee gereelde, vroeë, positiewe terugvoer ten einde aan deelnemers oor te dra dat hulle kan presteer
- Verseker sukses deur take te gee wat nie te moeilik of te maklik is nie
- Help deelnemers om persoonlike waarde en betekenis in die taak te vind
- Skep 'n oop, positiewe atmosfeer
- Laat deelnemers voel hulle is waardevolle lede van 'n leergemeenskap

Na afloop van die sessie word deelnemers gevra om die sessie te evalueer

Tema 5: Probleemoplossing

Bar-On (2006) verwys na probleemoplossing as 'n aspek van aanpasbaarheid en sien dit as van toepassing op beide intra- en interpersoonlike probleme. Brooks (1994) is van mening dat psigologies weerbare kinders gevorderde probleemoplossingsvaardighede manifesteer. Torrance (1974) stel probleemoplossing gelyk aan kreatiewe denke. Dit sou met ander woorde van waarde wees om kreatiwiteitsontwikkeling by kinders te fasiliteer ten einde tot hul psigologiese weerbaarheid by te dra.

Sessie 8: Kreatiwiteit en emosionele kreatiwiteit

Torrance (1974) stel probleemoplossing gelyk aan kreatiewe denke in die mate waarin die produk oorspronklik is, die denke onkonvensioneel is, die denke hoë motivering en deursettingsvermoë vereis, en die probleem vaag en ongedefinieer is, sodat 'n gedeelte van die taak probleemformulering behels.

Fishkin, Cramond en Olszewski-Kubilius (1999) is van mening dat 'n operasionele definisie van kreatiwiteit vanuit een of meer van die volgende perspektiewe ontwikkel

moet word, naamlik (a) persoonlikheid (die persoon as menslike wese) (b) proses (die kognitiewe prosesse wat in werking is wanneer idees geskep word) (c) situasie of 'press' (die invloed van die ekologiese situasie op die persoon en sy kognitiewe prosesse) en (d) produk (idees wat dan in taal of aktiwiteite uitgedruk word). Hierdie opinie word gereflekteer deur Lubart, Pacteau, Jacquet en Caroff (2010, p.388) wat kreatiwiteit definieer as: "the capacity to produce novel, original work that fits within contextual constraints".

Volgens Fishkin *et al.* (1999) is Rhodes van mening dat die kompleksiteit van kreatiewe gedrag slegs voorkom wanneer sodanige gedrag (die sogenaamde '4P's') vermeng en 'n eenheid vorm. Ter aansluiting hierby definieer Torrance (1974, p.8) kreatiwiteit as "a process of becoming sensitive to problems, deficiencies, gaps in knowledge, missing elements, disharmonies...identifying the difficulty, searching for solutions, making guesses or formulating hypotheses about the deficiencies, testing and retesting these hypotheses and possibly modifying and retesting them, and finally communicating the results". Hierdie definisie word ook ondersteun deur Brown (1989) se opinie dat kreatiwiteit, bo en behalwe probleemoplossing ook sensitiwiteit tot die bestaan van probleme (met ander woorde die vind van probleme) behels.

Hoewel kreatiwiteit veelvlakkig van aard is, is twee belangrike fasette daarvan oorspronklikheid en vlotheid (Zabelina & Robinson, 2010). Besancon en Lubart (2007) assimileer dan verskeie definisies van kreatiwiteit as die vermoë om oorspronklike werk binne kontekstuele grense te produseer. Komplekse kreatiewe take behels volgens dié skrywers beide divergente denke (die eksplorasië van verskeie kognitiewe roetes) en konvergente denke (die fokus op 'n enkele, optimale roete).

Fuchs *et al.* (2007) is voorts van mening dat die idee van kreatiewe probleemoplossing uitgebrei moet word om emosionele kreatiwiteit in te sluit. Averill (*in Fuchs et al.*, 2007) verwys na hierdie konsep as die individu se vermoë om emosies op 'n eerlike wyse uit te druk, sowel as op unieke wyses wat effektief voldoen aan die vereistes van beide intra- en interpersoonlike situasies. Ouers en onderwysers in Du Preez (Artikel 1) se studie is dit eens dat kinders, wat kreatiwiteit betref, tekort skiet. Die doel van hierdie sessie is om beide kognitiewe en emosionele kreatiwiteit te fasiliteer ten einde tot die psigologiese weerbaarheid van kinders by te dra.

Volgens Vygotsky (*in Garaigordobil*, 2006) is spel altyd 'n simboliese, sosiale aktiwiteit wat belangrik is in die ontwikkeling van beide kognitiewe en emosionele prosesse wat by kreatiwiteit betrokke is (Landazabal, 2005). Hoffman en Russ (2011) kom tot die slotsom dat spel kinders help om meer kreatief te word, deurdat dit hulle tot assosiasies lei wat 'n belangrike aspek van divergente denke is. Dit dra voorts by tot die vaardighede van transformasie en insig deur die gebruik van simbole, die herkombinasie van idees, en objekvoorstellings. Kinders word ook toegelaat om oor positiewe en negatiewe affek temas te besin en dit uit te druk, sodat hulle tot die ontwikkeling van probleemoplossingsvaardighede gelei word (Hoffman & Russ, 2011). Hierdie sessie beoog eerstens om kognitiewe kreatiwiteit te stimuleer deur op elemente te fokus soos buigsaamheid, oorspronklikheid, verbale kreatiwiteit en uitbreiding. Tweedens word daar beoog om emosionele kreatiwiteit te bevorder. Ten einde hierdie oogpunte aan te spreek word die deelnemers gevra om in 'n sirkel te sit. Elke deelnemer kry 'n papier wat in die helfte verdeel is. Hy/sy teken 'n dier in die boonste deel en gee dan die papier aan na regs aan. Daar word dan gevra dat nog 'n dier in die onderste helfte geteken word deur 'n aspek van die boonste dier in die onderste dier te inkorporeer. So verander die ore van 'n olifant byvoorbeeld in 'n skoenlapper se vlerke.

Zachopoulou, Trevlas, Konstandinidou en die Archimedes Project Research Group (2006), asook Hun Ping Cheung (2010) stel dat die resultate van verskeie projekte aan die lig bring dat motoriese kreatiwiteit by jong kinders direk aan kreatiewe denke verwant is. Jong kinders eksperimenteer en leer aan die hand van beweging. Die rasionaal van aktiwiteite (Zachopoulou *et al.*, 2006) wat in hierdie sessie aangewend is, is dus tweeledig van aard, te wete die gebruik en modifikasie van bewegingselemente, en die ontwikkeling van kreatiewe denke gedurende bewegingsaktiwiteite deur ontdekking. Terwyl musiek gespeel word, vind die volgende aktiwiteite plaas (a) die deelnemers word gevra om hul liggame in brue te transformeer wat dan verander soos wat verskillende verbeelde diere daaronder deur beweeg, byvoorbeeld 'n slang of 'n kameelperd (b) die fasiliteerder vertel 'n storie van die see wat die deelnemers dan met hul liggame uitbeeld en (c) die deelnemers word gevra om 'n reeks bewegings uit te oefen, byvoorbeeld om 'n bal te gooi en oor 'n brug te loop.

Tydens die terminasie aktiwiteit word al die sessies weer kortliks opgesom. Deelnemers ontvang 'n sertifikaat en die afsluitingslied word gesing.

Samevatting

Kinders in Suid-Afrikaanse konteks word aan veelvuldige stressore (risikofaktore) blootgestel. Daar is derhalwe besluit op die ontwikkeling van 'n program om hul psigologiese weerbaarheid te bevorder. Die program wat ontwikkel is, berus op die eksperiensiële model van leer en die funksionele aanwending van groepwerk. Voorts is die Alvord-Baker-model van sosiale vaardighede geïmplementeer. Die program bestaan uit agt sessies van ongeveer een uur elk. Die agt sessies behels die volgende: selfagting, selfgeldendheid, empatie, sosiale verantwoordelikheid, emosionele uitdrukking en -regulering, impulskontrole, selfmotivering, kreatiwiteit en emosionele kreatiwiteit. Die sessies maak gebruik van dans en beweging, musiek,

kuns, ontspanningstegnieke, rolspele, werksblaaie en oerleiding. Daar word aanbeveel dat hierdie program geëvalueer word ten einde die effektiwiteit daarvan in die fasilitering van psigologiese weerbaarheid te bepaal.

Bronnelys

- Alvord, M.K., & Grados, J.J. (2005). Enhancing resilience in children: a proactive approach. *Professional Psychology: Research and practice*, 36(3): 238-245.
- Armstrong, M.I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M.T. (2005). Pathways between social support, family wellbeing, quality of parenting, and child resilience: what we know. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (2): 269-281.
- Armstrong, A.R., Galligan, R.F., & Critchley, C.R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51: 331-336.
- Barbarin, O.A. & Richter, M.R. (2001). *Mandela's children: growing up in post-apartheid South Africa*. New York: Routledge.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, (18): 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*. 40 (1): 54-62.
- Benard, B. (1998). *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school and community*. Minnesota: National Resilience Center: University of Minnesota.
- Besancon, M., & Lubart, T. (2007). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Science Direct*, 18: 381-389.

- Blom, R. (2004). Social work among primary school children: promoting emotional intelligence. *Acta academica Supplementum*, 1: 32-56.
- Boshoff, T (2006). *The compilation and evaluation of a creativity programme for children in middle childhood*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit (Proefskrif-PhD).
- Brooks, R.B. (1994). Children at risk: fostering resilience and hope. *American Orthopsychiatric Association*, 64 (4): 545-553.
- Brown, R.T. (1989). Creativity: what are we to measure? (In Glover, J.A., Ronning,R.R., & Reynolds, C.R. (Eds.) *Handbook of creativity: perspectives on individual differences* (pp. 3-30). New York: Plenum Press.
- Camilleri, V.A. (Ed). (2007). *Healing the inner city child: creative arts therapies with at-risk youth*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Chopra, M., Lawn, J.E., Sander, D., Barron, P., Karin, S.A., Bradshaw, D., Jewkes, R., Karim, Q.A., Flisher, A.J., Mayosi, B.M., Tollman, S.M., Churchyard, G.J., & Coovadia, H. (2009). Achieving the health Millenium Development Goals for South Africa: challenges and priorities. [Web:] www.thelancet.com [Datum van gebruik: 2 Feb. 2011].
- Cosi, S., Hernández-Martínez, C., Canals, J & Vigil-Colet, A. (2011). Impulsivity and internalizing disorders in childhood. *Psychiatry research*, 190: 342-347.
- Dewar, G. (2009). Teaching empathy: evidence based tips for fostering empathy in children. [Web:] www.parentingscience.com [Datum van gebruik: 18 Mei 2011].
- Du Preez, M. (Artikel 1). *Psigologiese weerbaarheid by kinders*. Potchefstroom: NWU. (Artikel 1 voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad PhD)(Ongepubliseerd).

- Du Toit, M., Nienaber, A., Hammes-Kirtsen, D., Kirsten, T., Claasens, E., Du Plessis, W., & Wissing, M. (1997). *A lifeskills and coping programme for adolescents: a manual for teachers*. Potchefstroom: PU vir CHO.
- Eaton, L.G., Doherty, K.L., & Widrick, R.M. (2007). A review of research and methods used to establish art therapy as an effective method for traumatized children. *The Arts in Psychotherapy, 34*: 256-262.
- Erfer, T., & Ziv, A. (2006). Moving toward cohesion: group dance/movement therapy with children in psychiatry. *The Arts in Psychotherapy, 33* (2006): 238-246.
- Fishkin, A.S., Cramond, B., & Olszewski-Kubilius, P. (Eds.) (1999). *Investigating creativity in youth* (pp. 1-65). New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Fuchs, G.L., Kumar, V.K., & Porter, J. (2007). Emotional creativity, alexithymia and styles of creativity. *Creativity Research Journal, 19* (2-3): 233-245.
- Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal, 18* (3): 329-345.
- Gold, C., Wigram, T., & Voracek, M. (2007). Predictors of change in music therapy with children and adolescents: the role of therapeutic techniques. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 80*: 577-589.
- Groeben, M., Perren, S., Stadelman, S., & Von Klitzing, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: associations with self- and other-orientated skills. *European child Adolescent Psychiatry, 20*: 3-15.
- Grotberg, E.H. (2003). The International resilience research project. [Web:] Egrot@erols.com [Datum van gebruik: 5 Aug. 2009]

- Hoffman, J. & Russ, S. (2011). Pretend play, creativity, and emotional regulation in children. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0026299
- Hun Ping Cheung, R. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early childhood development and care*, 180(3): 377-385.
- Joseph, J.M. (1994). *The resilient child: preparing today's youth for tomorrow's world*. New York: Plenum Press.
- Kail, R.V. (Ed.) (2008). *Advances in child development and behavior*. (Vol. 36., pp. 124-130). London: Elsevier B.V.
- Knight, M.E., Graham, T.L., Miksza, S.R., Juliano, R.A., & Tonnie, P.G. (1982). *Teaching children to love themselves: a handbook for parents and teachers of young children*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management and learning*, 4(2): 1-20.
- Landazabal, M.G. (2005). Prosocial and creative play: effects of a programme on the verbal and nonverbal intelligence of children aged 10-11 years. *International Journal of Psychology*, 40 (3): 176-188.
- Landy, R.J. (2008). *The couch and the stage: integrating word and action in psychotherapy*. New York: Jason Aronson.
- Laureano, C.M.D. (2008). *Coping and psychological well-being of university rugby players*. Potchefstroom: NWU (Proefskrif-PhD).

- Leeuwner, M. (2001). *Geslagsverskille in die psigologiese weerbaarheid en coping van kinders in die laat-middelkinderjare*. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling-MA).
- Lubart, T., Pacteau, C., Jacquet, A., & Caroff, X. (2010). Children's creative potential: an empirical study of measurement issues. *Learning and individual differences*, 20: 388-392.
- March, C.C., & Van Staden, F.J. (2010). Effective social programme implementation through participatory learning and action. *New voices in Psychology*, 6(2): 45-63.
- Marcos, H., & Rabain-Jamin, J. (2005). Conversational support for assertiveness in young children. *Discourse Processes*, 40 (2): 145-169.
- McCluskey, A. (2000). Emotional intelligence in schools. *Lifelong learning magazine*, [Web:][Datum van gebruik: 24 Apr. 2011]
- McKay, M., & Fanning, P. (1992). *Self-Esteem*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: results from a 4-year study in Portugal. *Health promotion International*, 25 (3): 309-317.
- Mouratides, A., & Michou, A. (2012). Self-determined motivation and social achievement goals in children's emotions. *Educational psychology: An experimental journal of experimental educational psychology*, 31(1): 67-86.
- Nissimov-Nahum, E. (2008). A model for art therapy in educational settings with children who behave aggressively. *The Arts in Psychotherapy*, 35: 341-348.

- Register, D.M., & Hilliard, R.E. (2007). Using Orff-based techniques in children's bereavement groups: a cognitive behavioral music therapy approach. *The Arts in Psychotherapy, 35*: 162-170.
- Richburg, M., & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: directing a child's emotional education. *Child study Journal, 32 (1)*: 31-38.
- Rooth, E. (1998). *Lifeskills: a resource book for facilitators*. Braamfontein: Nolwazi Educational Publishers (Pty) Ltd.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 37*: 317-331.
- Schaefer, C.E., & Millman, H.L. (1994). *How to help children with common problems*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Thompson, K.L., & Gullone, E. (2003). Promotion of empathy an prosocial behaviour in children through humane education. *Australian psychologist, 38 (3)*: 175-182.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Massachusetts: Xerox.
- Weinert, F.E., & Kluwe, R.H. (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Wyman, P.A., Cross, W., & Brown, C.H. (2010). Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: proximal impact on school behavior. *Abnormal child psychology, 38*: 707-720.
- Zabelina, D.I., & Robinson, M.D. (2010). Child's play: facilitating the originality of creative output by a priming manipulation. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts, 4(1)*: 57-65.

Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E., & Archimedes Project Group. (2006).

The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early years Education*, 14 (3): 279-294.

HOOFSTUK 4

Artikel 3

Die evaluering van 'n intervensieprogram om psigologiese weerbaarheid by kinders te fasiliteer

Du Preez, M

Skool vir Psigososiale Gedragwetenskappe: Psigologie

Fakulteit Gesondheidswetenskappe

Noordwes-Universiteit

Potchefstroomkampus

Nienaber, AW

Skool vir Psigososiale Gedragwetenskappe: Psigologie

Fakulteit Gesondheidswetenskappe

Noordwes-Universiteit

Potchefstroomkampus

Opsomming

'n Psigologiese weerbaarheidsprogram is reeds tydens 'n vorige fase van die huidige studie ontwikkel. Hierdie program is op inligting gebaseer wat deur middel van fokusgroepe (n=14) en vraelyste (n=30) ingesamel is. Die doelwit van die huidige studie is om die effek van die program te bepaal op die psigologiese weerbaarheid van kinders in die grondslagfase van onderwys (Graad R tot Graad 2).

Tydens hierdie gedeelte van die studie is daar gebruik gemaak van kwantitatief gedomineerde gemengde metodes wat behels dat, ofskoon daar gebruik gemaak is van 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp (in tweegroep-voor-en-natoetsontwerp), 'n kwalitatiewe prosedure (naamlik 'n fokusgroep en onderhoude) addisioneel benut is ten einde die geldigheid van die kwantitatiewe data te verhoog. Meer spesifiek is gebruik gemaak van 'n sekvensiële verklarende ontwerp. Die geselekteerde groep bestaan uit 22 kinders (Graad R=7 Graad 1=7 en Graad 2=8), waarvan 11 manlik en 11 vroulik is. Die deelnemers is uit twee skole (Skool 1=12, Skool 2= 10) geselekteer. Die eksperimentele groep (n=10) en die kontrole groep (n=12) het voor-en natoetsing (30 dae na die toepassing van die intervensie) deurloop. Die Psigologiese weerbaarheidsprogram (agt sessies van een uur elk wat by vier geleenthede aangebied is) is slegs vir die eksperimentele groep aangebied. Hierdie groep toon 'n verbetering in aspekte van psigologiese weerbaarheid, byvoorbeeld intrapersoonlike sterkpunte, interpersoonlike sterkpunte, affektiewe sterkpunte, skoolfunksionering, gesinsbetrokkenheid, verbale vlotheid, asook buigsaamheid en oorspronklikheid, figuurlike vlotheid, asook buigsaamheid en oorspronklikheid. Die verskille tussen die eksperimentele groep en die kontrole groepe was kleiner as wat verwag is.

Daar kan oor die algemeen aangevoer word dat die Psigologiese weerbaarheidsprogram effektief was in die fasilitering van psigologiese weerbaarheid by die groep kinders.

Inleiding

Wêreldwyd word kinders daaglik blootgestel aan negatiewe lewensomstandighede. Dass-Brailsford (2005) voer aan dat sosio-ekonomies gedepriveerde groepe ook in Suid-Afrika voor uiterste psigologiese uitdagings te staan kom. Kinders se psigologiese weerbaarheid sal volgens Grotberg (2003) en Condly (2006) bepaal of sodanige omstandighede hulle verpletter of versterk. Die uitdaging aan ouers, versorgers, opvoeders en gesondheidsorgwerkers is dus om voorkomingstrategieë te implementeer wat as beskermingsfaktore sal funksioneer en derhalwe tot psigologiese weerbaarheid sal bydra. Gibbs en Bennet (in Benard, 1998, p. 3) konseptualiseer die proses as volg: "Turn the situation around by translating negative risk factors into positive strategies."

Psigologiese weerbaarheid is volgens Grotberg (2003) 'n basiese menslike kapasiteit wat in alle kinders latent is, en bloot stimulering en versterking nodig het. Alvord en Grados (2005, p. 238) verwys na Masten, Best en Garmezy se bekende en alometaanvaarde definisie van psigologiese weerbaarheid, naamlik: "the process of, capacity for, or outcome of successful adaptation despite challenging or threatening circumstances". Die meeste skrywers is dit eens dat psigologiese weerbaarheid slegs identifiseerbaar is in die teenwoordigheid van twee kriteria, te wete die ernstige bedreiging van die individu (soos blyk uit blootstelling aan hoë-risiko omgewingsfaktore) en die vermoë tot goeie aanpassing of ontwikkeling (Alvord & Grados, 2005; Armstrong, Birnie-Lefcovitch & Ungar, 2005; Campbell-Sills, Forde & Stein, 2009; Hall *et al.*, 2009).

Alvord en Grados (2005) wys egter daarop dat heelwat skrywers van mening is dat 'n individu, ten einde as psigologies weerbaar te kwalifiseer, positiewe uitkomst in verskeie aspekte van sy lewe, oor verskeie tydperke, moet openbaar. Hulle beklemtoon ook dat psigologiese weerbaarheid nie 'n eendimensionele, digotome eienskap is waaroor iemand beskik nie. Psigologiese weerbaarheid is eerder: "the possession of multiple skills, in varying degrees, that help individuals to cope." (Alvord & Grados, 2005, p. 238). Hierdie navorsers is van mening dat sodanige vaardighede aangeleer en versterk kan word. Lee, Kwong, Cheung, Ungar en Cheung (2009) reflekteer hierdie standpunt in hul uitlating dat psigologiese weerbaarheid nie 'n enkele konstruk is nie, maar wel 'n konstellasie van komplekse prosesse. Indien hierdie prosesse deur die versorger begin word, sal kinders toenemend aktief word in die bevordering van hul eie psigologiese weerbaarheid (Grotberg, 2003), sodat hulle op die lange duur in 'n meerdere mate sal kan bydra tot die algemene psigologiese welsyn van die gemeenskap (Leeuwener, 2001). Masten (*in* Fonagy, Steele, Higgitt & Target, 1994, p. 231) fraseer dit as volg: "To understand and prevent maladaptation, we will do well to understand resilience in development." Grotberg (2003) voer aan dat navorsing en die daaruitvloeiende intervensieprogramme die klem behoort te plaas op die versterking van faktore wat kinders in staat stel om negatiewe omstandighede te konfronteer, te hanteer en selfs daardeur versterk te word. In hierdie verband kan daar gelet word op die moontlike beskermende funksie wat kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit kan vervul ten opsigte van kinders se beskerming teen risiko.

Volgens Brooks (1994) beskik psigologies weerbare kinders oor gevorderde probleemoplossingsvaardighede. Torrance (1974) stel probleemoplossing gelyk aan kreatiewe denke in die mate waarin die produk oorspronklik is, die denke onkonvensioneel is, die denke hoë motivering en deursettingsvermoë vereis, en die probleem vaag en ongedefinieer is, sodat 'n gedeelte van die taak

probleemformulering behels. Lubart, Pacteau, Jacquet en Caroff (2010) sluit hierby aan deur kreatiwiteit te definieer as die kapasiteit om nuwe en oorspronklike idees en produkte binne kontekstuele grense te produseer. Kaufman en Baer (2006) beskou kreatiwiteit nie net as 'n vaardigheid of eienskap nie, maar ook as 'n instrument om kennis te bekom. Die leerervaring van kinders behoort dus verbeeldingspronge tot nuwe idees toe te laat, asook kreatiewe kombinasies van nuwe kennis met bestaande kennis (Kudryavtsev, 2011). So 'n perspektief tot die leerproses, lei tot die volgende uitlating van Kaufman en Baer (2006, p. 348): "It is not what children are expected to learn...that appears to defer or diminish creativity, but how they are expected to learn these things".

Bar-On (2006) voer aan dat die volgende emosionele intelligensie vaardighede en fasiliteite 'n impak maak op psigologiese gesondheid, naamlik die vermoë om emosies te bestuur en stres te hanteer, die dryfkrag om persoonlike doelwitte te bereik ten einde innerlike potensiaal te aktualiseer en 'n meer betekenisvolle lewe te lei en die vermoë om emosies en denke te verifieer. Gebreke ten opsigte van hierdie vaardighede gee volgens Bar-on (2006) aanleiding tot angste ('n onvermoë om emosies toereikend te bestuur), depressie ('n onvermoë om persoonlike doelwitte te bereik en 'n meer betekenisvolle lewe te lei) en probleme met betrekking tot realiteitstoetsing ('n onvermoë om emosies en denke toereikend te verifieer). Bar-on (2010) is van mening dat emosionele intelligensie inderdaad 'n integrale aspek van positiewe psigologie is. Augusto-Landa, Pulido-Martos en Lopez-Zafra (2011) ondersteun hierdie standpunt en wys op navorsing wat aandui dat emosionele intelligensie aan hoë vlakke van psigologiese welsyn gekoppel word. Ter aansluiting hierby, voer Armstrong, Galligan en Critchley (2011) aan dat emosionele intelligensie direk aan psigologiese weerbaarheid gekoppel kan wees in die mate waartoe emosioneel intelligente gedrag tydens stresvolle omstandighede aanpasbaar is. Emosionele intelligensie buffer die individu teen die effekte van negatiewe

lewensgebeure deur emosionele selfbewustheid, uitdrukking en beheer (Armstrong *et al.*, 2011).

Bar-on (2006) hipotetiseer dat konseptualiserings van emosioneel-sosiale intelligensie een of meer van die volgende sleutelemente bevat, naamlik die vermoë om emosies te herken, verstaan en uit te druk, die vermoë om te verstaan hoe ander voel en met hulle in interaksie te verkeer, die vermoë om emosies te beheer en bestuur, die vermoë om verandering te hanteer, by probleme aan te pas en dit op te los (laasgenoemde van beide persoonlike en interpersoonlike aard) en die vermoë om positiewe affek te genereer en selfgemotiveerd te wees.

Volgens die Bar-on-model (Bar-on, 2006, p. 3) is emosioneel-sosiale intelligensie: "a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands". Hierdie konseptualisering sluit die vyf sleutelkomponente in waarna daar in die vorige paragraaf verwys is. Ten einde emosioneel en sosiaal intelligent te wees, moet die individu dus, volgens Bar-on (2006), hom- of haarself effektief verstaan en uitdruk, ander verstaan en in interaksie met hulle kan verkeer en daaglikse eise en uitdagings suksesvol hanteer.

Volgens Ivcevic, Brackett en Mayer (2007) is kreatiwiteit aan 'n aantal emosionele kenmerke verwant. So, byvoorbeeld, is kreatiewe prestasie in die kunste telkens aan affektiewe versteurings verwant, aldus Andreasen en Jamison (Ivcevic *et al.*, 2007). Verskeie studies het al hierdie verwantskap toegeskryf aan die ervaring van sterk positiewe emosie of ligte maniese toestande. Estrada bevind byvoorbeeld in 1994 (*in Ivcevic et al.*, 2007) dat mense wie se gemoed positief was, meer suksesvol presteer het in toetse met betrekking tot kreatiewe vermoëns. Fuchs, Kumar en Porter (2007) hipotetiseer dat kognitiewe kreatiwiteit, hoewel primêr 'n intellektuele

aktiwiteit, emosionele insette behels. Dit funksioneer voorts binne interpersoonlike kontekste wat deel en samewerking vereis, maar mag ook kompetisie, jaloesie en ander interpersoonlike kwessies behels. Kognitiewe- en emosionele kreatiwiteit kan dus hand-aan-hand figureer, al is dit nie sinonieme nie. Terwyl emosionele intelligensie na die individu se logiese redenering verwys met betrekking tot emosies, verwys emosionele kreatiwiteit na die vermoë om oorspronklike mengsels van emosies te ervaar en uit te druk (Ivcevic *et al.*, 2007). Beide kombineer dus emosies en intellek op wyses wat die individu bevoordeel. Hulle verskil egter volgens Ivcevic *et al.* (2007) ten opsigte van die kognitiewe prosesse wat ontlok word. Emosionele intelligensie vereis byvoorbeeld analitiese vermoëns en beweeg na die beste antwoord vir 'n emosionele probleem, terwyl emosionele kreatiwiteit die vermoë behels om van die algemene af weg te beweeg en 'n oorspronklike emosionele reaksie te genereer.

Opsommend kan emosionele kreatiwiteit dan gedefinieer word as die individu se vermoë om emosies eerlik te voel en uit te druk, op unieke wyses wat effektief voldoen aan die vereistes van beide intra-en interpesoonlike situasies (Averill *in* Fuchs *et al.*, 2007). Ivcevic *et al.*, (2007) sluit hierby aan deur te verklaar dat die emosies waarna in Averill se definisie verwys word, oorspronklik, outentiek en toepaslik moet wees. Emosionele kreatiwiteit kan volgens Fuchs *et al.* (2007) op verskeie terreine van psigologiese kwesbaarheid gestimuleer word sodat sodanige individue bewus word van die aard van hul emosionele response en as sodanig dan gesonder verhoudings en sosiale ondersteuningstelsels kan ontwikkel.

Volgens De Villiers en Van den Berg (2012) word Suid-Afrikaanse kinders aan vele stressore blootgestel, byvoorbeeld gesinskonflik, armoede, blootstelling aan hoë vlakke van gemeenskapsgeweld, opvoedkundige stressore (byvoorbeeld gebrekkige hulpbronne) en die MIV-epidemie. Die akkumulاسie van hierdie faktore lei volgens hierdie skrywers tot 'n toename in emosionele, sosiale en gedragsprobleme by

kinders. Dit is duidelik dat intervensies ontwikkel moet word om kinders te bemagtig om sodanige stressore die hoof te bied (De Villiers & Van den Berg, 2012). Volgens Corey (*in* De Villiers & Van den Berg, 2012) sou dit dan ook wenslik wees om sodanige intervensies in groepsformaat aan te bied ten einde gebruik te maak van sosiale leerprosesse soos modellering om psigologiese weerbaarheid te fasiliteer.

Die vraag is dus hoe effektief 'n doelgerig ontwikkelde intervensie program wat in groepformaat aangebied word, in die fasilitering van psigologiese weerbaarheid by kinders sou wees.

Die doel van hierdie studie is om te bepaal wat die effek van 'n doelgerig ontwikkelde intervensieprogram, gefokus op die bevordering van die kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit (en derhalwe die psigologiese weerbaarheid) sou wees op kinders in die grondslagfase van onderwys in twee skole in die Noordwes provinsie.

Metode

Navorsingsontwerp

Tydens hierdie studie is daar van kwantitatief gedomineerde gemengde metodes gebruik gemaak, wat volgens Johnson, Omwuegbuzi en Turner (2007) behels dat, ofskoon daar gebruik gemaak is van 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp (tweegroep-voor-en natoetsontwerp), aldus Neuman (1994), 'n kwalitatiewe prosedure (naamlik 'n fokusgroep en onderhoude) addisioneel benut is ten einde die geldigheid van die kwantitatiewe data te verhoog. Meer spesifiek is gebruik gemaak van 'n sekwensiële verklarende ontwerp (Hanson, Creswell, Clark *et al.*, 2005).

Deelnemers

Die steekproef bestaan uit 30 leerders in Graad R tot Graad 2 (asook hul ouers) wat uit twee skole in die Klerksdorparea van die Noordwesprovinsie geselekteer is. Slegs twee skole is in die studie gebruik, aangesien sodanige skole die enigste was (van verskeie in die Klerksdorparea skole genader) wat positief gerespondeer het op die versoek tot deelname aan die studie. Slegs 22 van die ouers wat aanvanklik hulself tot die projek verbind het, het ten tye van die toetsings en programaanbieding opgedaag. Voorts is daar vir die fokusgroep gebruik gemaak van 14 onderwysers wat vir Graad R tot Graad 2 in die twee skole onderrig gee. Biografiese inligting van die leerders word in Tabel 1 ingesluit en biografiese inligting van die onderwysers in Tabel 2.

Tabel 1: Biografiese inligting van die steekproef van leerders (N=22)

		TOTALE STEEKPROEF	EKSPERIMENTELE GROEP		KONTROLE GROEP	
			Skool 1 (n=8)	Skool 2 (n=2)	Skool 1 (n=4)	Skool 2 (n=8)
GRAAD	Graad R	7	3	0	0	4
	Graad 1	7	2	0	2	3
	Graad 2	8	3	2	2	1
GESLAG	Manlik	11	4	2	0	5
	Vroulik	11	4	0	4	3

Tabel 2: Biografiese inligting van die onderwysers (N=14)

		Skool 1 (n=10)	Skool 2 (n=4)	Totale groep (n=14)
GRAAD	Graad R	4	1	5
	Graad 1	3	2	5
	Graad 2	3	1	4
GESLAG	Manlik	0	0	0
	Vroulik	10	4	14

Prosedure

Die Noordwes Onderwysdepartement is genader om toestemming vir die projek te bekom, waarna toestemming ook van die skoolhoofde verkry is.

Toestemmingsbriewe is ná ewekansige steekproeftrekking aan die ouers van die geselekteerde kinders gestuur. Die eksperimentele- en kontrole groepe is geselekteer op grond van die ouers se vermoë en bereidheid om hul kinders aan die voorgestelde program te laat deelneem. Sommige ouers het verkies om slegs aan die voortoets-fase deel te neem. Hierdie kinders vorm dan deel van die kontrole groep. Slegs die kinders van die eksperimentele groep deurloop die program. Terugvoer is ook aangebied aan sodanige ouers indien hulle sou meld dat hulle belang stel. 'n Gestandaardiseerde vraelys (Behavior and Emotional Rating Scale (BERS) (Epstein & Sharma, 1998)) is in die voortoetsfase deur die betrokke onderwysers voltooi, waarna die kinders 'n meetinstrument (Torrance Test of Creative Thinking (Torrance, 1974)) op 'n ooreengekome tyd voltooi het. Die meetinstrumente sal op 'n latere geleentheid bespreek word. Die program is by vier geleenthede van twee sessies elk aangebied, waarvan elke sessie een uur geduur het. Een maand (30 dae) na afloop van die laaste sessie van die program, is dieselfde meetinstrumente deur beide die onderwysers en kinders voltooi. 'n Verdere maand later is daar 'n fokusgroep met die onderwysers gehou en onderhoude met die ouers (van die eksperimentele groep) gevoer ten einde hul finale belewenisse met betrekking tot die kinders (na afloop van die program) in aanmerking te kan neem.

Twee konseptuele raamwerke dien as basis vir die ontwikkeling van die program. Eerstens is 'n eksperiensiële raamwerk as basis vir die program gebruik, aangesien dit geleentheid aan die kinders bied om aktief aan die leerproses deel te neem (Hawtrey *in* Laureano, 2008). Tweedens is die Alvord-Baker-model van sosiale

vaardighede (Alvord & Grados, 2005) as werksmodel geselekteer, aangesien dit op 'n pro-aktiewe oriëntasie fokus. Die program bestaan uit agt sessies van 'n uur elk en hanteer die volgende temas: selfagting, selfgeldendheid, empatie, sosiale verantwoordelikheid, emosionele uitdrukking en emosionele regulering, impulscontrole, selfmotivering, kreatiwiteit en emosionele kreatiwiteit.

Die Psigologiese weerbaarheidsprogram

Die ontwikkeling van die program

Die ontwikkeling van die program word in 'n vorige artikel deur dieselfde outeur (Du Preez, Artikel 2) in detail bespreek. 'n Behoeftebepaling is gedoen ten einde vas te stel wat die stand van die geselekteerde kinders se psigologiese weerbaarheid is en watter beskermingsfaktore besondere stimulerings nodig het. Die evaluering het bestaan uit fokusgroeponderhoude met Grondslagfase-onderwysers wat met die geselekteerde kinders bekend is, asook uit vraelys aan die ouers van die geselekteerde kinders. Die fokusgroeponderhoude is met 14 onderwysers gevoer en 30 ouers het die vraelys voltooi.

Die data wat met behulp van die evaluering ingesamel is, bring die volgende temas (beskermingsfaktore wat tekort skiet) aan die lig: selfagting, kreatiwiteit, selfgeldendheid, uitdrukking van emosie, emosieregulering, impulsiwiteit, selfmotivering, sosiale bewustheid en empatie.

Bogenoemde temas is met literatuur gekorreleer ten einde die Psigologiese weerbaarheidsprogram te ontwikkel. Twee konseptuele raamwerke vorm die basis van die program. Eerstens word daar sterk klem gelê op eksperimentele leer, wat dan volgens Kolb en Kolb (2005) meehelp om kennis by wyse van 'n proses van ervaring te skep. Tweedens is daar gebou op die Alvord-Baker-model van sosiale

vaardighede (Alvord & Grados, 2005): 'n psigologiese weerbaarheidsprogram waar die klem op 'n pro-aktiewe oriëntasie geplaas word.

Die model bestaan uit vyf strukturele komponente:

1. Die interaktiewe didaktiese komponent, waar daar van kinders verwag word om te dink, nuwe idees te genereer en aktief nuwe vaardighede aan te leer.
2. Die vryspel komponent waar kinders in interaksie verkeer en moet leer om te onderhandel.
3. Die ontspannings-of selfreguleringskomponent waar kinders aan stresreduksie en selfreguleringsstrategieë deelneem.
4. Die veralgemeningskomponent waar kinders dit wat hulle in die groep geleer het, buite die groep moet toepas.
5. Die ouerlike komponent, waar ouers ingelig word met betrekking tot die aangeleerde vaardighede en aangemoedig word om aktief deel te neem.

Die program fokus aan die hand van hierdie twee konseptuele raamwerke op die bevordering van kinders se psigologiese weerbaarheid en versterk beskermende invloede wat kinders teen stres kan buffer. Die program sluit die volgende in: dans- en bewegingsaktiwiteite, musiek, kuns, ontspanningstegnieke, rolspel en werkblaai. Die program word in groepsverband aangebied ten einde groei op verskeie vlakke te bevorder en as sodanig die bereiking van terapeutiese doelwitte te vergemaklik (Erfer & Ziv, 2006).

Die inhoud van die program

Die Psigologiese weerbaarheidsprogram bestaan uit agt sessies wat aangewend word om die volgende temas aan te spreek: intrapersonlike faktore, interpersoonlike faktore, streshantering, en algemene gemoed en probleemoplossing. Die sessies, wat elk een uur duur, is op vier agtereenvolgende Saterdag aangebied. Elke sessie

is van 'n ouerleidingstuk en take vergesel om tuis te verrig ten einde veralgemening van aangeleerde vaardighede aan te moedig.

Die eerste sessie, "Selfgating", het ten doel om die kinders tot 'n positiewe, realistiese evaluering van die self te lei.

Die tweede sessie, "Selfgeldendheid", het ten doel om kinders te help om hul eie gevoelens op direkte, toepaslike wyse uit te druk, sonder om inbreuk op die regte van ander te maak.

Die derde sessie, "Empatie", het die volgende ten doel: (a) die ontwikkeling van die affektiewe kapasiteit om te deel in ander se emosies en (b) die ontwikkeling van die kognitiewe vermoë om ander se perspektiewe en emosies te verstaan.

Die vierde sessie, "Sosiale verantwoordelikheid", se hoofdoel is om die kinders se identiteit verder te bevestig asook om hulle tot samewerking te lei.

Die rasionaal onderliggend aan die vyfde sessie, "Emosieuitdrukking en Emosieregulering", is die aanleer van die vermoë om emosies te identifiseer, verbaliseer en beheer.

Die sesde sessie, "Impulskontrole", het ten doel om kinders te leer om hul emosies te beheer en met nadenke probleme op te los.

Die doel van die sewende sessie, "Selfmotivering", is om kinders te help om positief te wees en tevrede te voel met die self, ander en die lewe.

Die laaste sessie, "Kreatiwiteit en emosionele kreatiwiteit", behels die stimulering van oorspronklike, vlot kognisies, asook die vermoë om emosies op unieke wyses uit te druk.

Etiese oorwegings

Hierdie studie is deur die NWU se Etiekkomitee (nommer: NWU-00125-11-S1) goedgekeur. Ingeligte toestemming is van die Noordwes Onderwysdepartement, skoolhoofde en ouers van die geselekteerde kinders verkry. Partye was vry om te enige tyd te onttrek. Alle inligting is vertroulik en as anoniem hanteer. Daar is na afloop van die studie terug gerapporteer aan die betrokke skoolhoofde en hulle is aangemoedig om ook die ouers van die kontrolegroep in te lig aangaande die resultate. Indien daar dan enige verdere belangstelling sou wees, sal die program op 'n latere geleentheid weer vir die belangstellendes aangebied word.

Navorsingsinstrumente

Kwantitatiewe instrumente

Instrument wat vir die kinders aangewend is

Torrance Test of Creative Thinking (Torrance, 1974)

Volgens Brooks (1994) is gevorderde probleemoplossingsvaardighede een van die versterkende, interne hulpbronne waaroor psigologies weerbare kinders beskik. Newell, Shaw en Simon (*in* Torrance, 1974) is van mening dat probleemoplossing gelyk gestel kan word aan kreatiewe denke. Om hierdie rede is die "Torrance Test of Creative Thinking" as instrument geselekteer, aangesien dit 'n gestandaardiseerde aanduiding van kreatiewe denke en potensiaal bied.

Die volledige "Torrance Test of Creative Thinking" bestaan uit vier batterye van toetsaktiwiteite. Daar word na hierdie batterye verwys as Verbale vorm A en B en Figuurlike vorm A en B, waarvan vorm B in albei gevalle ekwivalente van vorm A verteenwoordig. Die Verbale toetse bestaan uit sewe parallelle take en vereis van die toetsling divergente denke ten opsigte van moontlikhede. Die Figuurlike batterye

behels drie aktiwiteite en vereis 'n toenemende vermoë tot aanpasbaarheid, vlotheid, oorspronklikheid en uitbreiding.

Slegs Aktiwiteit 5 (Ongewone gebruike) van die Verbale battery (vorm A) en Aktiwiteit 3 (Herhaalde figure) van die Figuurlike battery is vir die studie gebruik. Hierdie aktiwiteite gee volgens Torrance (1974) 'n aanduiding van die respondent se kognitiewe buigsaamheid, oorspronklikheid en uitbreiding: derhalwe kan gestel word dat dit die toetsling se vermoë tot probleemoplossing, divergente denke en kreatiwiteit toereikend reflekteer.

Instrument wat vir die onderwysers aangewend is

Behavior and Emotional Rating Scale (BERS) (Epstein & Sharma, 1998)

Die BERS is 'n gestandaardiseerde instrument wat ontwerp is om gedrags-en emosionele sterkpunte van kinders te evalueer (Epstein & Sharma, 1998). Dit is 'n gedragsvraelys van 52 items ontwerp vir gebruik by kinders van 5-18 jaar wat die volgende dimensies van die kinderjare evalueer: interpersoonlike sterkpunte (IS), gesinsbetrokkenheid (FI), intrapersoonlike sterkpunte (IaS), skoolfunksionering (SF) en affektiewe sterkpunte (AF).

Die skaal kan deur volwassenes (in hierdie geval die onderwysers) wat kennis van die kind dra, ingevul word. Die respondent word gevra om elk van die items te beoordeel op 'n skaal van 0-3 (0=glad nie; 1=nie soveel nie; 2=soortgelyk; 3=baie soortgelyk) en die alternatief wat die kind se gedrag of emosies die afgelope drie maande die beste beskryf te omkring. Volgens Epstein en Sharma (1998) kan hierdie instrument uitstekend aangewend word ter evaluering en dokumentering van vordering in areas van sterkte as gevolg van intervensie of gespesialiseerde dienste.

Data-ontleding

Cronbach Alfa betroubaarheidsindekse is waar van toepassing bereken (sien Tabel 3). Beskrywende statistiek (gemiddeld en standaardafwyking) is vir die meetinstrumente bereken. Die betekenisvolheid van verskille binne en tussen die eksperimentele groep en kontrole groep is vir al die psigometriese toetse by wyse van parametrisiese statistiese toetse geanaliseer.

Groepverskille is voor die intervensie (die Psigologiese weerbaarheidsprogram) bepaal by wyse van onafhanklike t-toetse ten einde te bepaal hoe die groepe met mekaar vergelyk. Na die intervensie is verskille binne die groepe bereken by wyse van afhanklike t-toetse ten einde te bepaal wat die effek van die intervensie op die eksperimentele groep was. Die verskille tussen voor- en natoetsresultate, asook tussen die effekte op die eksperimentele groep en kontrole groep, het die effektiwiteit van die Psigologiese weerbaarheidsprogram bepaal in die fasilitering van emosionele intelligensie, kreatiwiteit en psigologiese weerbaarheid in die eksperimentele groep. Effekgroottes (Cohen se d-waardes)(Cohen, 1988) is ook bereken om te bepaal of die verskille prakties betekenisvol was. Dit is gebruik as gevolg van die relatief klein steekproef (Ellis & Steyn, 2003).

Resultate

Die betroubaarheid van psigometriese toetse

Die betroubaarheid van die BERS is bepaal deur Cronbach Alfa's te bereken (Trochim, 2006). In Tabel 3 word die Cronbach Alfa's vir elk van die subskale van hierdie instrument aangetoon.

Tabel 3: Betroubaarheid van psigometriese toetse

Psigometriese toets	Cronbach Alfa	Aantal items
BERS-Interpersoonlike sterkpunte	0.916	15
BERS-Gesinsbetrokkenheid	0.951	10
BERS-Intrapersoonlike sterkpunte	0.831	11
BERS-Skoolfunksionering	0.862	9
BERS-Affektiewe sterkpunte	0.840	7

Die tabel toon dat die berekende Cronbach Alfa's vir al die subskale meer as 0.5 was en inderdaad besonder hoog was, met die laagste Cronbach Alpha 0.831 vir Intrapersoonlike Sterkpunte. Uit die resultate blyk dit dat die meetinstrument betroubaar vir die spesifieke groep is.

Aangesien die aard van die "Torrance Test of Creative Thinking" dit nie geskik maak vir die berekening van Cronbach Alfa's nie, word daar nie in Tabel 3 van hierdie instrument melding gemaak nie. Ofskoon toets-hertoets-betroubaarheid hier aangewend sou kon word, bemoeilik die intervensie wat die eksperimentele groep tussen die twee toetsings deurloop het, so 'n prosedure, aangesien hierdie benadering veronderstel dat geen verandering tussen die toetsings plaasgevind het nie (Trochim, 2006). Derhalwe sal verdere resultate met betrekking tot hierdie instrument versigtig hanteer word.

In Tabel 4 sal die verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep voor die intervensie met mekaar vergelyk word.

Tabel 4: Verskille tussen die eksperimentele groep en kontrole groep voor die intervensie

Veranderlike	Resultate				t-toets (p)	Mann Whitney (p)	Effekgroot- tes
	Eksperimentele groep		Kontrole groep				
	Gem.	Sa.	Gem.	Sa.			
BERS- Interpersoonlike sterkpunte	1.92	0.456	2.16	0.556	0.288	0.372	0.42*
BERS- Gesinsbetrokken- heid	1.87	0.897	1.49	1.137	0.394	0.817	0.33*
BERS- Intrapersoonlike sterkpunte	2.02	0.445	1.88	0.616	0.546	0.466	0.23*
BERS- Skoolfunksione- ring	2.07	0.687	2.04	0.579	0.915	0.643	0.04*
BERS-Affektiewe sterkpunte	2.00	0.606	2.07	0.570	0.780	0.895	0.12*
T.verbaal. Flex- Buigsaamheid	4.70	1.703	4.50	1.679	0.785	0.763	0.12*
T.verbaal.Flu- Vlotheid	6.50	4.062	6.75	3.621	0.882	0.764	0.06*
T.verbaal.Orig- Oorspronklikheid	3.80	2.440	3.33	2.425	0.659	0.617	0.19*
T.fig.Flex- Buigsaamheid	6.20	4.290	3.25	1.765	0.065	0.033 [°]	0.69**
T.fig.Flu-Vlotheid	6.65	5.912	3.42	2.476	0.133	0.146	0.55**
T.fig.Orig- Oorspronklikheid	6.90	8.359	3.08	3.777	0.207	0.190	0.46*

* $d=0.2$ klein effek ** $d=0.5$ medium effek *** $d=0.8$ groot effek [°]Statisties betekenisvol (p -waardes ≤ 0.05)

Effekgroottes, soos in Tabel 4 gesien kan word, is bereken vir die vergelyking van voortoets resultate om te bepaal of die eksperimentele groep en die kontrole groep voor die intervensie verskil het.

Daar kan gestel word dat daar oor die algemeen slegs klein verskille tussen die eksperimentele groep en die kontrole groep bestaan voor die toepassing van die intervensie. Die eksperimentele groep is geselekteer op grond van hul ouers se bereidheid om hulle tot agt sessies te verbind wat by vier verskillende geleenthede aangebied is. Derhalwe het die eksperimentele en kontrolegroep verskil wat hul ouderdomsverspreiding en hul samestelling uit die twee skole betref. Dit mag die variasie in effekgroottes verklaar. Die kontrole groep vaar beter as die eksperimentele groep wat Interpersoonlike sterkpunte, Affektiewe sterkpunte en Verbale vlotheid betref. Die verskille in sterkpunte kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die BERS deur die onderwysers ingevul is en genoemde sterkpunte 'n mate van kennis van die geselekteerde kinders verg. Die kontrole groep bevat agt kinders uit Skool B (teenoor die eksperimentele groep se twee), waar die klasse heelwat kleiner is en die onderwysers baie meer individuele interaksie met die kinders het, sodat hulle waarskynlik meer kennis dra van sodanige aspekte van die kinders. Hierdie gemaklikheid van die kontrole groep met interpersoonlike interaksie kan dan ook 'n moontlike verklaring verskaf vir hul hoër telling in Verbale vlotheid. Daar moet egter in gedagte gehou word dat hierdie effekte, en derhalwe die verskille gering is.

Die eksperimentele groep behaal medium-effekte wat Figuurlike buigsaamheid en Figuurlike vlotheid betref. Die verskil wat Figuurlike buigsaamheid betref is dan ook statisties beduidend ten opsigte van 'n enkele statistiese instrument wat aangewend is. Dit is moontlik dat hierdie aspekte met ontwikkeling gepaard gaan en die verskille dan toeskryfbaar is aan die feit dat daar meer Graad 2's (dus ouer kinders) in die eksperimentele groep is. Die analise van kovariansie (ANCOVA) vergelyk die natoets-resultate vir die eksperimentele en kontrole groepe, terwyl kontrole prosedures vir voortoets-resultate aangewend word ten einde die fout variansie te reduceer (Field, 2010).

In Tabel 5 word die verskille binne die eksperimentele groep aangedui.

Tabel 5: Verskille binne die eksperimentele groep ná die intervensie

Veranderlike	Resultate				t-toets(p)	Wilcoxon Signed Rank(p)	Effek-groottes
	Voortoetsing		Natoetsing				
	Gem.	Sa.	Gem.	Sa.			
BERS-Interpersoonlike sterkpunte	1.92	0.456	2.05	0.677	0.264	0.236	0.28*
BERS-Gesinsbetrokkenheid	1.87	0.897	2.16	0.660	0.061	0.065	0.32*
BERS-Intrapersoonlike sterkpunte	2.02	0.445	2.16	0.516	0.186	0.156	0.33*
BERS-Skoolfunksionering	2.07	0.687	2.17	0.542	0.373	0.402	0.15*
BERS-Affektiewe sterkpunte	2.00	0.606	2.04	0.583	0.738	0.478	0.07*
T.verbaal. Flex-Buigsaamheid	4.70	1.703	4.50	2.273	0.801	0.535	0.12*
T.verbaal.Flu-Vlotheid	6.50	4.062	7.60	3.273	0.281	0.210	0.27*
T.verbaal.Orig-Oorspronklikheid	3.80	2.440	6.60	2.459	0.036	0.042°	1.15***
T.fig.Flex-Buigsaamheid	6.20	4.290	7.60	3.718	0.083	0.061	0.33*
T.fig.Flu-Vlotheid	6.65	5.912	12.50	7.200	0.061	0.066	0.99***
T.fig.Orig-Oorspronklikheid	6.90	8.359	7.00	8.969	0.912	0.676	0.01*

* $d=0.2$ klein effek ** $d=0.5$ medium effek *** $d=0.8$ groot effek °Statisties betekenisvol (P -waardes ≤ 0.05)

Soos aangetoon in Tabel 5 kom positiewe resultate voor ná toepassing van die intervensie. Die IS-skaal (Interpersoonlike sterkpunte) van die BERS meet die kind se vermoë om sy/haar emosies en/of gedrag in sosiale situasies te beheer (Epstein & Sharma, 1998). Die resultate van hierdie subskaal toon dat die eksperimentele groep tot 'n groter mate ná die toepassing van die intervensie hiertoe instaat was.

BERS- Interpersoonlike sterkpunte	2.16	0.556	2.27	0.472	0.145	0.143	0.21*
BERS- Gesinsbetrokkenheid	1.49	1.137	1.57	0.984	0.624	0.677	0.07*
BERS- Intrapersoonlike sterkpunte	1.88	0.616	2.11	0.493	0.069	0.040°	0.37*
BERS- Skoolfunksionering	2.04	0.579	1.95	0.710	0.674	0.964	0.14*
BERS-Affektiewe sterkpunte	2.07	0.570	2.01	0.402	0.197	0.179	0.25*
T.verbaal. Flex- Buigsaamheid	4.50	1.679	4.58	2.021	0.896	0.794	0.05*
T.verbaal.Flu- Vlotheid	6.75	3.621	6.42	3.204	0.821	0.721	0.09*
T.verbaal.Orig- Oorspronklikheid	3.33	2.425	5.67	3.627	0.099	0.108	0.96***
T.fig.Flex- Buigsaamheid	3.25	1.765	5.42	1.676	0.029°	0.048°	1.23***
T.fig.Flu-Vlotheid	3.42	2.476	10.17	6.631	0.008°	0.004°	2.73***
T.fig.Orig- Oorspronklikheid	3.08	3.777	3.58	2.906	0.692	0.720	0.13*

* $d=0.2$ klein effek ** $d=0.5$ medium effek *** $d=0.8$ groot effek °Statisties betekenisvol (P -waardes ≤ 0.05)

Tabel 6 toon hoofsaaklik klein effekgroottes (niebetekenisvolle verskille tussen voor- en natoetsing). Die uitsonderings by die kontrole groep is egter Verbale oorspronklikheid, Figuurlike buigsaamheid en Figuurlike vlotheid, wat groot effekte, dus groot verskille, getoon het. In laasgenoemde twee gevalle is statistiese beduidendheid ook gevind. Weereens kan dit moontlik verklaar word deur die feit dat 'n groter persentasie van die kontrole groep uit Skool B geneem is. Hierdie skool het 'n kleiner onderwyser-leerder ratio, sodat die hipotese gestel kan word dat meer geïndividualiseerde onderrig moontlik tot 'n meerdere mate kreatiwiteit fasiliteer. Daar moet egter soos reeds genoem is met versigtigheid na hierdie resultate gekyk word, aangesien die "Torrance Test of Creative Thinking" se betroubaarheid nie bevestig is nie.

Die verskille tussen die eksperimentele en kontrole groep is bepaal deur vergelyking van die aangepaste gemiddeldes, soos in Tabel 7 aangetoon.

Tabel 7: Verskille tussen die eksperimentele en die kontrole groep na die intervensie

Veranderlike	Resultate		Ancova Gemidd · vierkant -fout	t-toets(p- Statisties betekenis - vol)	Mann Whitney (p- statisties betekenis - vol)	Effek- grootte s
	Eksperimentel e groep	Kontrole groep				
	Aangepaste gem.	Aangepast e gem.				
BERS- Interpersoonlike sterkpunte	2.17	2.17	0.091	1.00	0.522	0*
BERS- Gesinsbetrokkenhei d	2.009	1.693	0.160	0.86	0.156	0.79**
BERS- Intrapersoonlike sterkpunte	2.11	2.151	0.111	0.777	0.766	0.12*
BERS- Skoolfunksionering	2.156	1.962	0.259	0.385	0.463	0.38*
BERS-Affektiewe sterkpunte	2.068	2.193	0.103	0.375	0.529	0.39*
T.verbaal. Flex- Buigsaamheid	4.458	4.618	4.365	0.860	0.763	0.08*
T.verbaal.Flu- Vlotheid	7.634	6.388	10.052	0.371	0.424	0.39*
T.verbaal.Orig- Oorspronklikheid	6.62	5.65	10.437	0.493	0.388	0.30*
T.fig.Flex- Buigsaamheid	6.75	6.125	5.241	0.573	0.110	0.27*
T.fig.Flu-Vlotheid	12.332	10.307	49.826	0.539	0.467	0.29*
T.fig.Orig- Oorspronklikheid	5.232	5.057	13.61	0.916	0.443	0.05*

* d=0.2 klein effek ** d=0.5 medium effek ***d=0.8 groot effek *Statisties betekenisvol (P-waardes<= 0.05)

Hoewel slegs klein effekgroottes bereken is, kan daar uit Tabel 7 afgelei word dat die eksperimentele groep (wat die BERS betref) ná die intervensie beter as die kontrole groep gevaar het ten opsigte van Gesinsbetrokkenheid en Skoolfunksionering. Soos reeds genoem, kan die feit dat die kontrole groep beter gevaar het ten opsigte van Interpersoonlike funksionering, Intrapersoonlike funksionering en Affektiewe sterkpunte moontlik toeskryfbaar wees aan die feit dat die kontrole groep, in vergelyking met die eksperimentele groep, meer leerders uit Skool B bevat, waar die onderwyser-leerder ratio kleiner is en die onderwysers dus meer intiem met die kinders bekend is.

Wat die “Torrance Test of Creative Thinking” betref, vaar die eksperimentele groep ná die intervensie beter as die kontrole groep ten opsigte van Verbale vlotheid, Verbale oorspronklikheid, Figuurlike buigsaamheid, Figuurlike vlotheid en Figuurlike oorspronklikheid. Behalwe vir Verbale buigsaamheid, waar die kontrole groep beter gevaar het en waaroor daar reeds in ‘n vorige gedeelte gehipotetiseer is, kan daar gestel word dat die eksperimentele groep ná toepassing van die intervensie, verbeterde vermoë tot probleemoplossing, divergente denke en kreatiwiteit getoon het. Geen instrumente wat aangewend is ten einde statistiese beduidenheid te evalueer dui op noemenswaardige verskille nie.

Kwalitatiewe tegnieke

Fokusgroepe

Na afloop van die program is ‘n fokusgroep weereens met die betrokke onderwysers gevoer ten einde hul belewenisse van die geselekteerde kinders te evalueer.

Volgens Lewis (2000) kan fokusgroepe na afloop van nuwe programme uitstekend aangewend word om respondente se indrukke daarvan vas te stel. Die

huidige fokusgroep is met veertien onderwysers (tien by die een skool en vier by die ander skool) gehou: vyf oop vrae is gebruik met die oog daarop om bespreking te fasiliteer.

Onderhoude

Omvattende onderhoude is met die ouers van die eksperimentele groep gevoer ten einde hul belewenisse en ervarings van die program andersyds en hul kinders se vordering na afloop van die program andersyds te evalueer. Onderhoude is met tien ouerpare (agt by die een skool en twee by die ander skool) gevoer.

Data-ontleding

Die fokusgroepe met die onderwysers is digitaal opgeneem en daarna getranskribeer. Inhoudsontleding soos uiteengesit deur Neuman (1994) is as teoretiese raamwerk vir die analise van die data benut. Daar is byvoorbeeld gebruik gemaak van analitiese vergelyking van ooreenskomste en verskille in die response (Neuman, 1994). Die vertrouenswaardigheid (betroubaarheid en geldigheid) hiervan is aan die hand van Lincoln en Guba (1985) se vereistes vasgestel.

Individuele onderhoude met die ouers is genoteer en daarna aan die hand van kwalitatiewe inhoudsontledingstegnieke geanaliseer, by wyse waarvan sekere tendense en temas uitgelig is (Neuman, 1994).

Fokusgroepe

Die vertrouenswaardigheid (betroubaarheid en geldigheid) hiervan is aan die hand van Lincoln en Guba (1985) se riglyne vasgestel.

Die onderwysers is dit eens dat die program wel veranderings teweeg gebring het wat die volgende aspekte betref: selfgeldendheid, empatie, die uitdrukking en

regulering van emosies, impulscontrole en selfmotivering. Hulle is van mening dat die kinders in die eksperimentele groep, selfs na afloop van die program, steeds probleme ondervind ten opsigte van sosiale verantwoordelikheid. Soos een dit stel: “*Daai eie ek wil nog uitstaan*”. Verder is hulle van mening dat kreatiwiteit, of dan die aanwending daarvan ten opsigte van probleemoplossing, steeds “*n algemene probleem by ons kinders*” is. Laastens voel hulle onseker oor hul waarnemings wat enige verbeterings in selfgating betref. Een onderwyser som dit op met “*ek kan nie regtig agterkom nie*”. Hulle meld egter ook dat dit (die waarneming van hierdie aspek) waarskynlik bemoeilik word deur die groepsituasie en beter waargeneem sou kon word in ‘n “*een-tot-een situasie*”.

Onderhoude met die ouers

Volgens die ouers het hul kinders uiteenlopende belewenisse met betrekking tot die verskillende toetsgeleenthede gehad. Oor die algemeen het hulle dit skynbaar geniet, hoewel veral die voortoetsingsfase tot ‘n geringe mate aanleiding tot angs en onsekerheid gegee het. Een toetsling het dit selfs as bedreigend beleef. In al hierdie gevalle is die toetslinge gerusgestel en ekstra tyd en aandag is deur die toetsafnemer spandeer ten einde hulle op hul gemak te stel. Volgens die ouers het sommige van die kinders die natoetsing as moeisaam beleef, maar skryf dit toe aan die feit dat dit plaasgevind het net voordat die skool vir die einde van die jaar gesluit het en die kinders oor die algemeen vermoeid was. Ouers is tog aanbeveel om die navorser te kontak indien enige verdere bekommernisse rakende hul kinders se belewenis rondom die studie na vore kom. Die ouers meld eenparig dat, hoewel hulle nie tyd gehad het om die aanbevelings van die oerleidingsprogram te volg nie, hulle dit wel insiggewend gevind het. Ouers is van mening dat hul kinders die program as genotvol ervaar het en telkens met verwagting na ‘n volgende sessie uitgesien het. Wat die effekte van die program betref, is genoem dat veral

hulpverlening aan ander, toename in selfvertroue en waagmoed, verbeterde impulscontrole, asook verbeterde verbalisering en regulering van emosies op die voorgrond getree het ná afloop van die program.

Bespreking

Ontwikkende kinders ervaar volgens De Villiers en Van den Berg (2012) uitdagings wat van hulle vereis om toenemend effektiewe vaardighede te implementeer ten einde die kompleksiteit van die lewe te hanteer. Dit is veral in Suid-Afrika die geval, aangesien blootstelling aan geweld, armoede en toenemende sosio-ekonomiese transformasie aanleiding gee tot hoë vlakke van stres. As sodanig word daar toenemend van kinders verwag om psigologies weerbaar te wees, ten einde stres en trauma die hoof te bied. 'n Psigologies weerbare kind kan operasioneel gedefinieer word deur twee tipe van kriteria te benut, naamlik die afwesigheid van diagnoseerbare psigologiese simptome en die bemeestering van sekere ouderdomstoepaslike ontwikkelingsake (Williams & Nelson-Gardell, 2012). Die Psigologiese weerbaarheidsprogram fokus op die bevordering van kinders se psigologiese weerbaarheid. Dit versterk voorts daardie invloede en faktore wat kinders teen stres buffer. Daar word veral in die program op die bevordering van emosionele intelligensie en kreatiwiteit as beskermingsfaktore gelet. 'n Kwantitatiewe en kwalitatiewe evaluering van die program bring gemengde resultate aan die lig.

Dit wil voorkom dat die Psigologiese weerbaarheidsprogram geringe verbeterings in die eksperimentele groep teweeg te gebring het ten opsigte van intrapersoonlike faktore of -sterkpunte. Bar-On (2006) omskryf sodanige faktore as volg: Die individu sal eerstens van die self bewus wees en tweedens in staat wees tot die niestructiewe uitdruk van emosies en denke. Hierdie domein is aangespreek deur tydens sessies aan selfagting, selfgeldendheid en selfmotivering aandag te gee.

Ofskoon die kwalitatiewe groepsonderhoud met die betrokke onderwysers onsekerheid aan die lig gebring het met betrekking tot die verbetering van deelnemers se selfagting is hulle dit eens dat hulle 'n merkbare verbetering ten opsigte van kinders se selfgeldendheid en selfmotivering bespeur het. Die ouers, daarenteen, meld dat hulle wel 'n verbetering in selfvertroue en waagmoed opgemerk het. Die diskrepansie tussen die onderwysers en ouers se waarnemings van selfagting kan verklaar word deur verwysing na een van die onderwysers se opinie dat dit 'n aspek is wat eerder individueel as in klasverband waargeneem kan word. Daar kan egter gehipotetiseer word dat, in die teenwoordigheid van 'n toename in selfgeldendheid, selfagting waarskynlik ook sou verbeter het (Du Toit *et al.*, 1997). Intrapersoonlike faktore of -sterkpunte ressorteer onder Grotberg (2003) se "I am"-domein van psigologiese weerbaarheid. Die implikasie is dus dat die verbetering in hierdie aspekte ook tot 'n verbetering in psigologiese weerbaarheid aanleiding sal gee.

Die program het voorts tot verbeteringe ten opsigte van Interpersoonlike en Affektiewe sterkpunte by die eksperimentele groep aanleiding gegee. Hierdie faktore kan gekonseptualiseer word as die vermoë om van ander se emosies en behoeftes bewus te wees en derhalwe daartoe in staat te wees om konstruktiewe, samewerkende verhoudings te vestig en te handhaaf (Bar-On, 2006). Tydens die program word daar op sodanige faktore gefokus met spesifieke klem op empatie, sosiale verantwoordelikheid, uitdrukking van emosies, emosionele regulering en impulskontrole. Wanneer hierdie aspekte in terme van 'n psigologiese weerbaarheidsparadigma gekonseptualiseer, ressorteer hulle onder Grotberg (2003) se "I can"-kategorie van beskermingsfaktore. Die implikasie van sodanige verbetering sou dan wees dat die deelnemers aan die program enersyds beter daartoe in staat is om affeksie van ander te ontvang en hul gevoelens teenoor ander uit te druk en andersyds sal hulle ook 'n verbeterde vermoë manifesteer om hul

emosies en gedrag in sosiale situasies te beheer. Die kwalitatiewe ondersoek bevestig die kwantitatiewe bevindings. So kan daar gemeld word dat sowel die betrokke onderwysers as die ouers van mening was dat daar verbeteringe by die deelnemers ten opsigte van hierdie aspekte te bespeur was.

Onderhoude met die ouers van die kinders uit die eksperimentele groep bring aan die lig dat, hoewel hulle nie die oerleidingsfaset van die program gevolg het nie, hulle tog meer gevoelig vir veranderinge was ten opsigte van hul kinders se gedrag en algemene gemoedstoestand. Hierdie vermeerderde gesinsbetrokkenheid word dan ook gereflekteer in die verbeterings wat in die BERS-faset, Gesinsbetrokkenheid bespeur is. Hoewel Du Preez (Artikel 1) tydens 'n behoeftebepaling bevind het dat leerders volgens waarnemers in 'n toereikende mate oor eksterne steun en hulpbronne (die "I have"-kategorie van beskermingsfaktore volgens Grotberg(2003)) beskik, kan verbeterings in die area tog voordelig wees ten opsigte van die fasilitering van psigologiese weerbaarheid. Werner (*in Williams & Nelson-Gardell, 2012*) beklemtoon byvoorbeeld die kardinale belang van die verhouding van die kind met die versorger as 'n buffer teen stres. Coyle (2012) meld beskermingsfaktore in gesinsverband, te wete positiewe opvattinge, spiritualiteit, probleemoplossingsvaardighede van 'n gesin, gesinskohesie, buigsame gesinsrolle, effektiewe ouerskap, gedeelde gesinsrekreasie, -roetines en -rituele. Dit blyk dat gesinsbetrokkenheid as beskermingsfaktor kan optree in die mate wat dit ook tot die ontwikkeling van intrapersonlike faktore bydra, byvoorbeeld tot kinders se selfagting en gevoelens van bevoegdheid (Coyle, 2012).

Wat skoolfunksionering betref, toon kwantitatiewe resultate 'n geringe verbetering hierin ten opsigte van die eksperimentele groep. Bevoegdheid met betrekking tot skoolfunksionering word volgens Alvord en Grados (2005) sterk met psigologiese weerbaarheid geassosieer in die mate waartoe dit tot selfagting bydra. Dass-

Brailsford(2005) beaam hierdie stelling en voeg by dat skoolbevoegdheid 'n belangrike beskermingsfaktor ten opsigte van die psigologiese weerbaarheid van kinders kan wees. Dit mag voorts wees dat veral daardie sessies van die Psigologiese weerbaarheidsprogram wat op selfmotivering fokus, bygedra het tot die verbetering in skoolfunksionering wat die onderwysers waargeneem het, aangesien daartydens veral aandag gegee is aan waagmoed, taakvoltooiing, deursettingsvermoë en die interne beloning van doelwitbereiking. Sodanige faktore word deur Dass-Brailsford (2005) geag as bydraend tot skoolbevoegdheid en derhalwe psigologiese weerbaarheid te wees.

Die verbeterde resultate wat deur die eksperimentele groep behaal is ten opsigte van geselekteerde subtoetse van Torrance (1974) se Verbale en Figuurlike battery (veral wat betref Verbale oorspronklikheid en Figuurlike vlotheid) dui daarop dat die program waarskynlik aanleiding gegee het tot 'n verbetering in hierdie groep se vermoë tot divergente denke, probleemoplossing en kreatiwiteit. Bar-On (2006) beskou probleemoplossing as 'n aspek van aanpasbaarheid. As sodanig sou dit dan tot psigologiese weerbaarheid bydra (Brooks, 1994). Dit sou dan voorts onder Grotberg (2003) se "I can"-domein van beskermingsfaktore ressorteer. Ofskoon daar spesifiek tydens die laaste sessie van die Psigologiese weerbaarheidsprogram op kreatiewe probleemoplossingsvaardighede gefokus is, wil dit voorkom asof die hele program in 'n mate tot hierdie verbetering aanleiding gegee het. Verskeie navorsers wys daarop dat kreatiewe kinders verskeie aspekte van 'n saak raaksien, dikwels selfgeldend is, optimisties ingesteld is, met sensitiwiteit optree, deursettingsvermoë manifesteer, risiko's neem en emosioneel regulerend kan optree (Fishkin, Cramond & Olszewski-Kubilius, 1999; Hoffman & Russ, 2011; Urban, 1991). Sodanige aspekte word in vroeëre sessies van die program aangeraak.

Ofskoon dit dus voorkom of die program wel positiewe resultate by die eksperimentele groep te weeg gebring het, was die betekenisvolheid gering en was daar min gevalle waar die verskille statisties beduidend was. De Villiers en Van den Berg (2012) bevind in hul studie dieselfde. Hoewel die huidige Psigologiese weerbaarheidsprogram wel, soos wat De Villiers en Van den Berg (2012) aanbeveel, ouers en onderwysers by die program betrek, het die kwalitatiewe ondersoek daarop gedui dat die ouers selfs meer aktief tydens die proses kan optree. Dit wil verder voorkom asof toekomstige psigologiese weerbaarheidsprogramme van langer duur kan wees ten einde die deelnemers meer geleentheid te gee om die aangeleerde vaardighede te internaliseer en veralgemeen.

Anomalië ten opsigte van intrapersoonlike funksionering, affektiewe sterkpunte en verbale buigsaamheid wat in die kontrole groep se na-toets prestasie voorgekom het, kan moontlik toeskryfbaar wees aan die feit dat 'n groter gedeelte van die kontrole groep ewekansig uit Skool B onttrek is. Die onderwyser-leerder ratio is hier kleiner as die van Skool A, sodat die hipotese gestel kan word dat onderwyser betrokkenheid by die implementering van toekomstige programme 'n kardinale rol moet speel. Hierdie siening word deur Winslow (in De Villiers & Van den Berg, 2012) bevestig. De Villiers en Van den Berg (2012) gaan selfs voort deur aan te beveel dat psigologiese weerbaarheidsprogramme deel moet vorm van die skoolkurrikulum in leerareas soos Lewensoriëntering.

Bronnelys

- Alvord, M.K., & Grados, J.J. (2005). Enhancing resilience in children: a proactive approach. *Professional Psychology: Research and practice*, 36(3): 238-245.
- Armstrong, M.I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M.T. (2005). Pathways between social support, family wellbeing, quality of parenting, and child resilience: what we know. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (2): 269-281.
- Armstrong, A.R., Galligan, R. F., & Critchley, C.R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and individual differences*, 51: 331-336.
- Augusto-Lando, J., Pulido-Martos, M., & Lopez-Zofra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness studies*,. (12). doi: 10.1007/s10902-010-9209-7
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, (18): 13-25.
- Bar-on, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1): 54-62.
- Benard, B. (1998). *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school and community*. Minnesota: National Resilience Center: University of Minnesota.
- Brooks, R.B. (1994). Children at risk: fostering resilience and hope. *American Orthopsychiatric Association*, 64 (4): 545-553.

- Campbell-Sills, L., Forde, D.R., & Stein, M.B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research, 43*: 1007-1012.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioural sciences*. (2nd ed). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Condly, S.J. (2006). Resilience in children: a review of literature with implications for education. *Urban Education, 41*(3): 211-236.
- Coyle, J.P.(2012). Overcoming deadlocked conflicts between teens and parents: a resilience-based model for family intervention. *Journal of family psychotherapy, 23*(1): 1-19.
- Dass-Brailsford, P. (2005). Exploring resiliency: academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of psychology, 35*(3): 574-591.
- De Villiers, M., & Van den Berg, H. (2012). The implementation and evaluation of a resiliency programme. *South African Journal of Psychology, 42*(1): 93-102.
- Du Preez, M. (Artikel 1). *Psigologiese weerbaarheid by kinders*. Potchefstroom: NWU. (Artikel 1 voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad PhD)(Ongepubliseerd).
- Du Preez, M. (Artikel 2). *Die ontwikkeling van 'n program om psigologiese weerbaarheid by kinders te fasiliteer*. Potchefstroom: NWU. (Artikel 2 voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad PhD)(Ongepubliseerd).

- Du Toit, M., Nienaber, A., Hammes-Kirtsen, D., Kirsten, T., Claasens, E., Du Plessis, W., & Wissing, M. (1997). *A lifeskills and coping programme for adolescents: a manual for teachers*. Potchefstroom: PU vir CHO.
- Ellis, S.M. & Steyn, H.S. (2003). Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management Dynamics*, 12 (4): 51-53.
- Epstein, M.H., & Sharma, J.M. (1998). *Behavioural and Emotional Rating Scale: a strength based approach to assessment. Examiner's manual*. Texas: Pro-Ed.
- Erfer, T., & Ziv, A. (2006). Moving toward cohesion: group dance/movement therapy with children in psychiatry. *The Arts in Psychotherapy*, 33 (2006): 238-246.
- Field, A. & Miles, J. (2010). *Discovering statistics using SAS*. Londen: Sage Publications, Ltd.
- Fishkin, A.S., Cramond, B., & Olszewski-Kubilius, P. (Eds.) (1999). *Investigating creativity in youth* (pp.1-65). New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt A., & Target, M. (1994). The theory and practice of resilience. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 35(2): 231-297.
- Fuchs, G.L.; Kumar, V.K. & Porter, J. (2007). Emotional creativity, alexithymia and styles of creativity. *Creativity Research Journal*, 19 (2-3): 233-245.
- Grotberg, E.H. (2003). The International resilience research project. [Web:] Egrot@erols.com [Datum van gebruik: 5 Aug. 2009]

- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). The role of preschool quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford review of Education*, 35(3): 331-352.
- Hanson, W.E., Creswell, J.W., Clark, V.L.P., Petska, K.S., Creswell, J.D. (2005). Mixed methods research design in counselling psychology. *Journal of counselling psychology*, 52(2): 224-235.
- Hoffman, J., & Russ, S. (2011). Pretend play, creativity, and emotional regulation in children. *Psychology of aesthetics, creativity and the arts*, Advance online publication. doi: 10.1037/a0026299
- Ivcevic, Z.; Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2): 199-235.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A. (2007). Towards a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2): 112-133.
- Kaufman, J.C., & Baer, J. (Eds.) (2006). *Creativity and reason in cognitive development* (pp.244-350). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management and learning*, 4(2): 1-20.
- Kudryavtsev, V.T. (2011). The phenomenon of child creativity. *International Journal of early years education*, 19(1): 45-53.

- Laureano, C.M.D. (2008). *Coping and psychological well-being of university rugby players*. Potchefstroom: NWU (Proefskrif-PhD).
- Lee, T., Kwong, W., Cheung, C., Ungar, M., & Cheung, M.Y.L. (2009). Children's resilience-related beliefs as a predictor of positive child development in the face of adversities: implications for interventions to enhance children's quality of life. *Social Indicators Research* (2010), 95: 437-453. doi: 10.1007/s 11205-009-9530-x.
- Leeuwner, M. (2001). *Geslagsverskille in die psigologiese weerbaarheid en coping van kinders in die laat-middelkinderjare*. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling-MA).
- Lewis, M. (2000). Focus group interviews in qualitative research: a review of literature. *Action research and Reports*, [Web:] <http://www.fhs.usyd.edu> [Datum van gebruik: 12 November 2009]
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). Naturalistic inquiry. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp.289-331). Thousand Oaks: Sage).
- Lubart, T., Pacteau, C., Jacquet, A., & Caroff, X. (2010). Children's creative potential: an empirical study of measurement issues. *Learning and individual differences*, 20: 388-392.
- Neuman, W.L. (1994). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Massachusetts: Xerox.

Trochim, W.M.K. (2006). Types of reliability. [Web:] <http://www.socialresearchmethods.net/kb/reotypes.php> [Datum van gebruik: 22 Mei 2012]

Urban, K.K. (1991). On the development of creativity in children. *Creativity research Journal*, 4(2): 177-191.

Williams, J. & Nelson-Gardell, D. (2012). Predicting resilience in sexually abused adolescents. *Child abuse and neglect*, 36: 53-63.

HOOFSTUK 5

Gevolgtrekkings, leemtes en aanbevelings

Die doelwitte van hierdie studie was om (a) die stand van kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit as bydraende faktore tot psigologiese weerbaarheid by 'n groep kinders te verken (Artikel 1) (b) 'n intervensieprogram vir die ontwikkeling en versterking van kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit as bydraende faktore tot psigologiese weerbaarheid by kinders saam te stel (Artikel 2) en (c) die effektiwiteit van die intervensieprogram op die kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit en derhalwe die psigologiese weerbaarheid van 'n groep kinders te evalueer (Artikel 3).

Die eerste artikel eksploreer die stand van psigologiese weerbaarheid by 'n geïdentifiseerde groep kinders. Daar word voorts ondersoek ingestel na kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit asook hul rol as beskermingsfaktore ten opsigte van die bevoordeing van psigologiese weerbaarheid by kinders. Dit is gedoen deur die uitvoering van 'n behoeftebepaling eerstens by wyse van 'n fokusgroep met die onderwysers van die geïdentifiseerde kinders (n=14), en tweedens vraelyste by wyse van aan die ouers van hierdie kinders (n=30). Die geïdentifiseerde groep kinders se ouderdomme strek van vyf tot agt jaar en hulle is in Graad R (n=7), Graad 1 (n=8) en Graad 2 (n=8).

Die behoeftebepaling het aan die lig gebring dat kinders in die geselekteerde groep oor 'n ontoereikende vermoë tot psigologiese weerbaarheid beskik, veral wat intra-en interpersoonlike faktore betref. Spesifieke areas sluit die volgende in: selfagting, kreatiwiteit, selfgeldendheid, uitdrukking en regulering van emosie,

impulskontrole, selfmotivering, sosiale verantwoordelikheid en empatie. Op grond hiervan is 'n aanbeveling gemaak dat 'n intervensieprogram ontwikkel word wat spesifiek op die stimulering en ontwikkeling van die areas fokus waarna hierbo verwys word, ten einde psigologiese weerbaarheid te fasiliteer.

Artikel 2 beskryf die ontwikkelingsproses van 'n intervensieprogram wat gebaseer is op die temas wat in Artikel 1 geïdentifiseer is. Die doel van die program was om psigologiese weerbaarheid by kinders in die grondslagfase van onderwys te fasiliteer met die fokus op kreatiwiteit, emosionele intelligensie en emosionele kreatiwiteit. Twee konseptuele raamwerke vorm die onderbou van die program. Die eerste hiervan is eksperiensiële leer soos deur Kolb en Kolb (2005) uiteengesit. Die tweede is die Alvord-Baker-model van sosiale vaardighede (Alvord & Grados, 2005).

Die program bestaan uit agt sessies van een uur lank. Die sessies plaas klem op die volgende aspekte: selfagting, selfgeldendheid, empatie, sosiale verantwoordelikheid, uitdrukking en regulering van emosies, impulskontrole, selfmotivering, kreatiwiteit en emosionele kreatiwiteit. Elke sessie bestaan uit verskeie interaktiewe aktiwiteite. Deelnemers word aangemoedig om aangeleerde vaardighede tuis te gaan beoefen. Elke byeenkoms word van 'n ouerleidingsstuk vergesel, wat dan die ouers by die proses betrek. 'n Aanbeveling is gemaak dat die program geëvalueer word ten einde die effektiwiteit daarvan in die fasilitering van psigologiese weerbaarheid te bepaal.

Artikel 3 evalueer die effektiwiteit van die intervensieprogram wat in Artikel 2 ontwikkel is. 'n Tweegroep (eksperimentele en kontrole)-voor- en natoetsing is gebruik. Die steekproef is ewekansig en sistematies geselekteer vanuit die Graad R tot Graad 2-leerders van twee skole in die Klerksdorp area. Die eksperimentele- (n=10) en kontrolegroepe (n=12) het beide 'n voor- en natoetsing ondergaan, maar

die Psigologiese weerbaarheidsprogram is slegs vir die eksperimentele groep aangebied.

Ten einde die effektiwiteit van die Psigologiese weerbaarheidsprogram te evalueer, is van die volgende batterye gebruik gemaak: "Behavior and Emotional Rating Scale" (Epstein & Sharma, 1998) en die "Torrance Tests of Creative Thinking" (Torrance, 1974). Verder is 'n fokusgroep weer met die betrokke onderwysers gehou en onderhoude met die ouers van die kinders uit die eksperimentele groep gevoer. Resultate dui aan dat die eksperimentele groep 'n verbetering toon ten opsigte van aspekte van psigologiese weerbaarheid, byvoorbeeld intrapersoonlike sterkpunte, interpersoonlike sterkpunte, affektiewe sterkpunte, skoolfunksionering, gesinsbetrokkenheid, verbale vlotheid, buigsaamheid en oorspronklikheid, figuurlike vlotheid, buigsaamheid en oorspronklikheid. Dit sou dan impliseer dat die program effektief was en dat daar 'n verbetering was in die eksperimentele groep se algemene psigologiese weerbaarheid en vermoë om risikofaktore die hoof te bied. Die verskille tussen die eksperimentele en kontrole groepe was kleiner as wat verwag is.

'n Beperking van die studie is dat die steekproef baie klein was en dat dit moontlik die statistiese beduidendheid van resultate beïnvloed het. Voorts was die algehele duur van die program baie kort, sodat internalisering en veralgemening van resultate bemoelik is. Ouers en onderwysers kon in 'n meerdere mate by die intervensie betrek gewees het. Daar word aanbeveel dat die program op 'n latere tydstip herhaal word ten einde op hierdie faktore te fokus. Voorts word aanbeveel dat daar ernstige oorweging geskenk word aan die moontlikheid om sodanige programme as deel van die skoolkurrikulum te implementeer, byvoorbeeld in leerareas soos Lewensoriëntering.

Bronnelys

Alvord, M.K., & Grados, J.J. (2005). Enhancing resilience in children: a proactive approach. *Professional Psychology: Research and practice*, 36(3): 238-245.

Epstein, M.H., & Sharma, J.M. (1998). *Behavioural and emotional rating scale: a strength based approach to assessment. Examiner's manual*. Texas: Pro-Ed.

Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management and learning*, 4(2): 1-20.

Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Massachusetts: Xerox.

Saamgestelde bronnelys

- Allen, J.R. (1998). Of resilience, vulnerability and a woman who never lived. *Child and adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7 (1): 53-71.
- Alvord, M.K., & Grados, J.J. (2005). Enhancing resilience in children: a proactive approach. *Professional Psychology: Research and practice*, 36(3): 238-245.
- Antonovsky, A. (1979). Health, stress and coping. San Francisco: Josey-Bass.
- Armstrong, A.R., Galligan, R. F., & Critchley, C.R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and individual differences*, 51: 331-336.
- Armstrong, M.I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M.T. (2005). Pathways between social support, family wellbeing, quality of parenting, and child resilience: what we know. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (2): 269-281.
- Augusto-Lando, J., Pulido-Martos, M., & Lopez-Zofra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness studies*,. (12). doi: 10.1007/s10902-010-9209-7.
- Averill, J.R. (2004). A tale of two snarks: emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 15: 228-233.
- Barbarin, O.A. & Richter, M.R. (2001). *Mandela's children: growing up in post-apartheid South Africa*. New York: Routledge.
- Barnard, C.P. (1994). Resilience: a shift in our perception? *The American Journal of Family Therapy*, 22 (2): 135-144.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social Intelligence (ESI).
Psicothema,(18): 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology.
South African Journal of Psychology,40 (1): 54-62.
- Benard, B. (1998). *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school and Community*. Minnesota: National Resilience Center: University of Minnesota.
- Besancon, M., & Lubart, T. (2007). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Science Direct*, 18: 381-389.
- Blom, R. (2004). Social work among primary school children: promoting emotional intelligence. *Acta academica Supplementum*, 1: 32-56.
- Boshoff, T (2006). *The compilation and evaluation of a creativity programme for children in middle childhood*. Potchefstroom: Noordwes Universiteit (Proefskrif-PhD).
- Brooks, R.B. (1994). Children at risk: fostering resilience and hope. *American Orthopsychiatric Association*, 64 (4): 545-553.
- Brown, R.T. (1989). Creativity: what are we to measure? (In Glover, J.A., Ronning,R.R., & Reynolds, C.R. (Eds.) *Handbook of creativity: perspectives on individual differences* (pp. 3-30). New York: Plenum Press).
- Bush, N., & Codrington, G. (2008). *Future-proof your child*. Johannesburg: Penguin Books.

- Camilleri, V.A. (Ed). (2007). *Healing the inner city child: creative arts therapies with at-risk youth*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Campbell-Sills, L., Forde, D.R., & Stein, M.B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research*, 43: 1007-1012.
- Chadwick, B.A., Bahr, H.M., & Albrecht, S.L. (1984). *Social Science: research methods*. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Chopra, M., Lawn, J.E., Sander, D., Barron, P., Karin, S.A., Bradshaw, D., Jewkes, R., Karim, Q.A., Flisher, A.J., Mayosi, B.M., Tollman, S.M., Churchyard, G.J., & Coovadia, H. (2009). Achieving the health Millenium Development Goals for South Africa: challenges and priorities. [Web:] www.thelancet.com [Datum van gebruik: 2 Feb. 2011].
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioural sciences*. (2nd ed). Hillsdale, New Jersey: Erlsbaum.
- Condly, S.J. (2006). Resilience in children: a review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3): 211-236.
- Cosi, S., Hernández-Martínez, C., Canals, J & Vigil-Colet, A. (2011). Impulsivity and internalizing disorders in childhood. *Psychiatry research*, 190: 342-347.
- Cowen, E.L., & Work, W.C. (1988). Resilient children, psychological wellness and prevention. *American Journal of Community Psychology*, 16 (4): 591-607.
- Cowen, E.L. (1991). In pusuit of wellness. *American Psychologist*, 46 (4): 404-408.

- Coyle, J.P.(2012). Overcoming deadlocked conflicts between teens and parents: a resilience-based model for family intervention. *Journal of family psychotherapy*, 23(1): 1-19.
- Dass-Brailsford, P. (2005). Exploring resiliency: academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of psychology*, 35(3): 574-591.
- De Villiers, M., & Van den Berg, H. (2012). The implementation and evaluation of a resiliency programme. *South African Journal of Psychology*, 42(1): 93-102.
- DeRobertis, E.M. (2006). Deriving a humanistic theory of child development from the works of Carl R. Rogers and Karen Horney. *The Humanistic Psychologist*, 34 (2): 177-199.
- Dewar, G. (2009). Teaching empathy: evidence based tips for fostering empathy in children. [Web:] www.parentingscience.com [Datum van gebruik: 18 Mei 2011].
- Doll, B., Jones, K., Osborn, A., Dooley, K., & Turner, A. (2011). The promise and the caution of resilience models for schools. *Psychology in the schools*, 48 (7): 652-659.
- Du Preez, M. (Artikel 1). *Psigologiese weerbaarheid by kinders*. Potchefstroom: NWU. (Artikel 1 voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad PhD)(Ongepubliseerd).
- Du Preez, M. (Artikel 2). *Die ontwikkeling van 'n program om psigologiese weerbaarheid by kinders te fasiliteer*. Potchefstroom: NWU. (Artikel 2 voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad PhD)(Ongepubliseerd).

- Du Toit, M., Nienaber, A., Hammes-Kirtsen, D., Kirsten, T., Claasens, E., Du Plessis, W., & Wissing, M. (1997). *A lifeskills and coping programme for adolescents: a manual for teachers*. Potchefstroom: PU vir CHO.
- Eaton, L.G., Doherty, K.L., & Widrick, R.M. (2007). A review of research and methods used to establish art therapy as an effective method for traumatized children. *The Arts in Psychotherapy, 34*: 256-262.
- Ellis, S.M. & Steyn, H.S. (2003). Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management Dynamics, 12* (4): 51-53.
- Epstein, M.H., & Sharma, J.M. (1998). *Behavioural and emotional rating scale: a strength based approach to assessment. Examiner's manual*. Texas: Pro-Ed.
- Erfer, T., & Ziv, A. (2006). Moving toward cohesion: group dance/movement therapy with children in psychiatry. *The Arts in Psychotherapy, 33* (2006): 238-246.
- Field, A. & Miles, J. (2010). *Discovering statistics using SAS*. Londen: Sage Publications, Ltd.
- Fishkin, A.S., Cramond, B., & Olszewski-Kubilius, P. (Eds.) (1999). *Investigating creativity in youth* (pp.1-65). New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt A., & Target, M. (1994). The theory and practice of resilience. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 35*(2): 231-297.
- Fuchs, G.L., Kumar, V.K., & Porter, J. (2007). Emotional creativity, alexithymia and styles of creativity. *Creativity Research Journal, 19* (2-3): 233-245.

- Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (3): 329-345.
- Glantz, M.D., & Johnson, J.L. (1999). *Resilience and development: positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Glăveanu, V.D. (2011). Children and creativity: a most (un)likely pair. *Thinking skills and Creativity*, 6: 122-131.
- Gold, C., Wigram, T., & Voracek, M. (2007). Predictors of change in music therapy with children and adolescents: the role of therapeutic techniques. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 80: 577-589.
- Groeben, M., Perren, S., Stadelman, S., & Von Klitzing, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: associations with self- and other-orientated skills. *European child Adolescent Psychiatry*, 20: 3-15.
- Grotberg, E.H. (2003). The International resilience research project. [Web:] Egrot@erols.com [Datum van gebruik: 5 Aug. 2009]
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). The role of preschool quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford review of Education*, 35(3): 331-352.
- Hanson, W.E., Creswell, J.W., Clark, V.L.P., Petska, K.S., Creswell, J.D. (2005). Mixed methods research design in counselling psychology. *Journal of counselling psychology*, 52(2): 224-235.

- Hoffman, J. & Russ, S. (2011). Pretend play, creativity, and emotional regulation in children. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0026299
- Hun Ping Cheung, R. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early childhood development and care*, 180(3): 377-385.
- Ivcevic, Z., Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2): 199-235.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A. (2007). Towards a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2): 112-133.
- Joseph, J.M. (1994). *The resilient child: preparing today's youth for tomorrow's world*. New York: Plenum Press.
- Julius, N. (2000). Fortogenesis: the role of fortitude in psychological wellbeing. Bloemfontein: UOVS (Seminar paper presented in partial fulfillment of the requirements for the degree PhD).
- Kail, R.V. (Ed.) (2008). *Advances in child development and behavior*. (Vol. 36., pp.124-130). London: Elsevier B.V.
- Kaufman, J.C., & Baer, J. (Eds) (2006). *Creativity and reason in cognitive development* (pp.244-350). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knight, M.E., Graham, T.L., Miksza, S.R., Juliano, R.A., & Tonnie, P.G. (1982). *Teaching children to love themselves: a handbook for parents and teachers of young children*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management and learning*, 4(2): 1-20.
- Kudryavtsev, V.T. (2011). The phenomenon of child creativity. *International Journal of early years education*, 19(1): 45-53.
- Landazabal, M.G. (2005). Prosocial and creative play: effects of a programme on the verbal and nonverbal intelligence of children aged 10-11 years. *International Journal of Psychology*, 40 (3): 176-188.
- Landy, R.J. (2008). *The couch and the stage: integrating word and action in psychotherapy*. New York: Jason Aronson.
- Laureano, C.M.D. (2008). *Coping and psychological well-being of university rugby players*. Potchefstroom: NWU (Proefskrif-PhD).
- Lee, T., Kwong, W., Cheung, C., Ungar, M., & Cheung, M.Y.L. (2009). Children's resilience-related beliefs as a predictor of positive child development in the face of adversities: implications for interventions to enhance children's quality of life. *Social Indicators Research* (2010), 95: 437-453. doi: 10.1007/s 11205-009-9530-x.
- Leeuwner, M. (2001). *Geslagsverskille in die psigologiese weerbaarheid en coping van kinders in die laat-middelkinderjare*. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling-MA).
- Lewis, M. (2000). Focus group interviews in qualitative research: a review of literature. *Action research and Reports*, [Web:] <http://www.fhs.usyd.edu> [Datum van gebruik: 12 November 2009]

- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). Naturalistic inquiry. (in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp.289-331). Thousand Oaks: Sage).
- Lubart, T., Pacteau, C., Jacquet, A., & Caroff, X. (2010). Children's creative potential: an empirical study of measurement issues. *Learning and individual differences, 20*: 388-392.
- March, C.C., & Van Staden, F.J. (2010). Effective social programme implementation through participatory learning and action. *New voices in Psychology, 6(2)*: 45-63.
- Marcos, H., & Rabain-Jamin, J. (2005). Conversational support for assertiveness in young children. *Discourse Processes, 40 (2)*: 145-169.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and perceived social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 25*: 263-275.
- McCluskey, A. (2000). Emotional intelligence in schools. *Lifelong learning magazine*, [Web:][Datum van gebruik: 24 Apr. 2011]
- McKay, M., & Fanning, P. (1992). *Self-Esteem*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: results from a 4-year study in Portugal. *Health promotion International, 25 (3)*: 309-317.

- Mouratides, A., & Michou, A. (2012). Self-determined motivation and social achievement goals in children's emotions. *Educational psychology: An experimental journal of experimental educational psychology*, 31(1): 67-86.
- Neuman, W.L. (1994). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Nissimov-Nahum, E. (2008). A model for art therapy in educational settings with children who behave aggressively. *The Arts in Psychotherapy*, 35: 341-348.
- Patel, L. (1993). *Children and women in South Africa: a situation analysis*. Johannesburg: The United Nations Children's Fund (UNICEF) and the National Children's Rights Committee (NCRC).
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social development*, 15(3): 537-547.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence*. New York: Norton.
- Prilleltsky, I., & Nelson, G. (2000). Promoting child and family wellness: priorities for psychological and social interventions. *Journal of community and Applied Social psychology*, 10: 85-105.
- Register, D.M., & Hilliard, R.E. (2007). Using Orff-based techniques in children's bereavement groups: a cognitive behavioral music therapy approach. *The Arts in Psychotherapy*, 35: 162-170.
- Richardson, J.T.E. (1996). Introducing qualitative research methods. (In Richardson, J.T.E. (Ed). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 3-10). UK: The British Psychological Society).

- Richburg, M., & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: directing a child's emotional education. *Child study Journal*, 32 (1): 31-38.
- Rooth, E. (1998). *Lifeskills: a resource book for facilitators*. Braamfontein: Nolwazi Educational Publishers (Pty) Ltd.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 37: 317-331.
- Rutter, M. (1995). Psychological adversity: risk, resilience and recovery. *South African Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 7 (2): 75-88.
- Salami, S.O. (2011). Personality and psychological well-being of adolescents: the moderating role of emotional intelligence. *Social behavior and Personality*, 39 (6): 785-794.
- Saracho, O. (2011). Creativity theories and related teacher's beliefs. *Early childhood development and care*, 182(1): 35-44.
- Schaefer, C.E., & Millman, H.L. (1994). *How to help children with common problems*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Somchit, S., & Sriyaporn, P. (2004). The relationship among resilience factors, perception of adversity, negative behavior and academic achievement of 4th-to 6th grade children in Thad-Thong, Chonburi, Thailand. *Journal of Pediatric Nursing*, 19 (4): 294-303.
- Sommer, B., & Sommer, R. (1997). *A practical guide to behavioral research: tools and techniques*. Oxford: Oxford University Press.

- Steyn, A.G.W., Smit, C.F., Du Toit, S.H.C., & Strasheim, C. (1994). *Moderne statistiek vir die praktyk*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Thompson, K.L., & Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian psychologist*, 38 (3): 175-182.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Massachusetts: Xerox.
- Trochim, W.M.K. (2006). Types of reliability. [Web:] <http://www.socialresearchmethods.net/kb/reotypes.php> [Datum van gebruik: 22 Mei 2012]
- Urban, K.K. (1991). On the development of creativity in children. *Creativity research Journal*, 4(2): 177-191.
- Van Heerden, A. (2010). Creativity, the flow state and brain function. *SAJAH*, 25 (3):
- Visser, M. (1999). *In pursuit of wellness*. Paper delivered at the National Congress of the Psychological Association of South Africa, Durban.
- Waibel-Duncan, K.M., & Yarnell, J.W. (2011). The challenge model: Examining resilience in Pelzer's A Child Called "It". *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 24: 168-174.
- Weinert, F.E., & Kluwe, R.H. (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Williams, J. & Nelson-Gardell, D. (2012). Predicting resilience in sexually abused adolescents. *Child abuse and neglect*, 36: 53-63.
- Wissing, M.P., & Du Toit, M.M. (1994). Relations of NEO-PI-R (NEO-FFI) to sense

of coherence (SOC) and other measures of psychological wellbeing. (Paper presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology in Madrid, Spain on 17-22 July).

Wyman, P.A., Cross, W., & Brown, C.H. (2010). Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: proximal impact on school behavior. *Abnormal child psychology*, 38: 707-720.

Zabelina, D.I., & Robinson, M.D. (2010). Child's play: facilitating the originality of creative output by a priming manipulation. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 4(1): 57-65.

Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E., & Archimedes Project Group. (2006). The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early years Education*, 14 (3): 279-294.

BYLAAG 1: Fokusgroepe

Psigologiese weerbaarheid

Fokusgroep met onderwysers (Opgestel aan die hand van Grotberg, (2003); Armstrong, Birnie-Lefcovitch en Ungar (2005) en Bernard, (2001))

Kategorie	Vraag	Ja/Nee	Bespreking, indien enige
Risiko-faktore	In hoe mate is van die kinders in u sorg tans of in die verlede blootgestel aan bedreigings tot hul aanpassing of ontwikkeling?		
Uitkomst	In hoe mate het hulle ten spyte van sodanige blootstelling positief aangepas?		
Eksterne ondersteuning en hulpbronne ("I have")	In hoe 'n mate beskik die kinders in u sorg oor vertrouenspersone en rolmodelle?		
Interne en persoonlike kragte ("I am")	Hoe vaar die kinders in u sorg hulself?		
Sosiale- en interpersoonlike vaardighede/Sosiale bevoegdheid ("I can")	Hoe vaar die kinders in u sorg ten opsigte van hul interpersoonlike verhoudings?		

Kreatiwiteit

Fokusgroep met onderwysers (Brown et al., 1989)

Primêre onderliggende vermoë	Vraag
Sensitiwiteit tot probleme	Hoe beskou die kinders probleme?
Vlotheid	Hoeveel idees produseer die kinders in reaksie op probleme?
Oorspronklikheid van idees	In watter mate is die kinders se idees ongewoon hoewel toepaslik?
Buigsaamheid	In watter mate kan die kinders van rigting verander midde in die probleemoplossing indien die aanvanklike oplossing nie werk nie?
Sinsetiseringsvermoë	Kan die kinders idees organiseer in verbandhoudende patrone?
Analiseringsvermoë	Is die kinders daartoe in staat om simboliese strukture op te breek ten einde nuwes saam te stel?
Kompleksiteit	Hoeveel interverwante idees kan die kinders tegelykertyd manipuleer?

Evaluering	Is die kinders daartoe instaat om die waarde van nuwe idees te bepaal?
------------	--

Emosionele intelligensie

Fokusgroepe met die onderwysers (Petrides *et al.*, 2006)

Fasette	Vraag	Ja/Nee	Bespreking
Aanpasbaarheid	Hoe buigsaam en gewillig om by nuwe toestande aan te pas is die kinders in u sorg?		
Selfgeldendheid	Staan die kinders in u sorg vir hul regte op?		
Emosie persepsie (self en ander)	Verstaan die kinders hul eie en ander se emosies?		
Emosie ekspressie	Hoe vaardig is die kinders in u sorg in die kommunisering van hul eie emosies?		
Emosie beheer (ander)	Kan die kinders ander se gevoelens beïnvloed?		
Emosionele regulering	In hoe 'n mate kan die kinders hul eie emosies beheer?		
Impulsiwiteit	Is die kinders refleksief en minder waarskynlik om aan drange toe te gee?		
Verhoudings	Kan die kinders vervullende persoonlike verhoudings handhaaf?		
Selfgating	Is die kinders suksesvol en vol selfvertroue?		
Self-motivering	Is die kinders gedryf en onwaarskynlik om voor struikelblokke op te gee?		
Sosiale bewustheid	Beskik die kinders oor goeie sosiale vaardighede?		
Streshantering	Kan die kinders stres hanteer?		
Empatie	Kan die kinders iemand anders se perspektief inneem?		
Geluk	Is die kinders meestal opgewek en tevrede met hul lewens?		
Optimisme	Kan die kinders die ligter kant van dinge raaksien?		

BYLAAG 2: Ouervraelys

1. Naam van kind: _____
2. Kind se graad: _____
3. Voogonderwyseres: _____
4. Skool: _____

Afdeling 1

Kategorie	Vraag	Ja/Nee	Bespreking, indien enige
Beskik u kind oor	'nVertrouenspersoon		
	lemand wat genoegsame grense ter veiligheid neerlê		
	Rolmodelle		
	lemand wat sy/haar onafhanklikheid aanmoedig		
	lemand wat versorg, beskerm en leer		
Sien u kind hom-haarsel as	lemand waarvan ander hou		
	lemand wat graag dinge vir ander doen		
	lemand wat hom/haarsel en ander respekteer		
	lemand wat die gevolge van sy dade self dra		
	'n Optimis		
Kan u kind	Met ander mense praat oor dinge wat hom pla		
	Sy eie probleme oplos		
	Homself daarvan weerhou om gevaarlike of verkeerde dinge te doen		
	lemand vind om te help as hy/sy hulp nodig het		
	Die regte tyd om hulp te vra onderskei		

Afdeling 2

Vraag	Ja/Nee	Bespreking
Krap nuwe dinge u kind om?		
Kan u kind sy sê sê en op sy regte staan?		
Verstaan u kind hoe hy voel? En hoe ander mense voel?		
Kan u kind praat oor hoe hy voel?		
Kan u kind mense anders laat voel as wat hulle voel?		

Kan u kind beheer hoe hy voel?		
Doen u kind dadelik alles wat sy kop en hart vir hom sê of dink hy eers?		
Het u kind lekker maatjies?		
Dink u kind hy is oulik?		
Druk u kind altyd met dinge deur al is dit moeilik?		
Is dit vir u kind maklik om maatjies te maak?		
Word u kind maklik bang vir dinge?		
Kan u kind homself indink hoe ander mense voel?		
Is u kind vrolik en tevrede met sy lewe?		
Kan u kind die mooi/snaakse kant van dinge raaksien?		

Afdeling 3

Vraag	Bespreking
Hoe benader u kind probleme?	
Hoeveel idees produseer u kind in reaksie op probleme?	
In watter mate is u kind se idees ongewoon hoewel toepaslik?	
In watter mate kan u kind van rigting verander midde in die probleemoplossing indien die aanvanklike oplossing nie werk nie?	
Kan u kind idees organiseer in verbandhoudende patrone?	
Is u kind daartoe in staat om simboliese strukture op te breek ten einde nuwes saam te stel?	
Hoeveel interverwante idees kan u kind tegelykertyd manipuleer?	
Is u kind daartoe instaat om die waarde van nuwe idees te bepaal?	

