

Die samestelling en evaluering van 'n emosionele en sosiale bevoegdheidsprogram vir gr. 0- leerders

E. Deacon

BCom, Honns BA, MA (Kliniese Psigologie)

**Proefskrif voorgelê vir die graad *Philosophiae Doctor* in Psigologie aan die
Potchefstroomse kampus van die Noordwes-Universiteit**

Promotor: Prof. E. van Rensburg

Mei 2008

Dankbetuigings

- My Hemelse Vader wat my die vermoë gegee.
- My man, wat my ondersteun het, en geduldig gebly het met my.
- CF en Jandirk, my inspirasie en rede vir dieper begrip van kinders.
- My ouers vir hulle ondersteuning.
- Prof. van Rensburg vir die eerlikheid, hulp en leiding.
- Vaalpark Primêre Skool vir die bereidwilligheid om deel te wees van die projek, spesifiek die gr. 0-onderwysers vir hulle samewerking.
- Aldine Oosthuizen en Prof. Steyn vir die hulp met die statistiek.
- Mev. Van der Walt vir die taalversorging.

Opsomming

Die algemene doelstelling van hierdie studie was om die effek van 'n emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, en sekere aspekte van algemene ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders te bepaal. Die studiepulasie het bestaan uit 48 leerders uit verskillende bevolkingsgroepe en tale wat ewekansig volgens strata in 'n eksperimentele en kontrolegroep ingedeel is.

Drie meetinstrumente is gebruik, naamlik die Behavioural en Emotional Rating Scale (BERS); Social Competence and Behavioural Evaluation, Preschool Edition (SCBE) en die Griffiths Developmental Scales – Extended Revised (GMDS-ER). Nadat toestemming van die ouers vir deelname aan die projek verkry is, is al die deelnemers getoets. Die ouers het die BERS voltooi en die onderwysers die SCBE, terwyl 'n span opgeleide GMDS-ER-gebruikers die leerders getoets het. Die deelnemers is daarna in die eksperimentele en kontrolegroep verdeel, waarna die eksperimentele groep die program deurloop het. Die program is oor tien weke in skooltyd aangebied en het komponente van emosionele bevoegdheid en sosiale bevoegdheid ingesluit.

Die betroubaarheid van die instrumente was bevredigend in die Suid-Afrikaanse konteks, maar die geldigheid van die instrumente kon nie bepaal word nie, aangesien die studiepulasie te klein was. Die deelnemers het bogemiddelde tellings op die skale wat emosionele bevoegdheid verteenwoordig behaal, met die uitsondering van interpersoonlike sterkte en skoolfunksionering, wat moontlike leemtes aandui. Wat sosiale bevoegdheid betref, het die leerders in al die skale tellings behaal wat dui op uitstekende sosiale bevoegdheid.

Die effek van die program was duidelik in prakties betekenisvolle verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep na afloop van die program van medium tot

groot effek in internalisering van probleme en sosiale bevoegdheid (skale van SCBE) en praktiese redenering (skaal F van GMDS-ER).

Leemtes in die huidige studie is die klein studiepopulasie en meer aandag kan aan die samewerking tussen ouers en onderwysers gegee word om oordrag tussen die skool en die huis te verseker.

(Sleutelwoorde: emosionele bevoegdheid, sosiale bevoegdheid, ontwikkeling, gr. 0-leerder)

Summary

The general aim of this study was to determine the effect of an emotional and social competency development programme on emotional and social competence, as well as certain aspects of general development of a group of Gr. 0 learners. The study population consisted of 48 learners from different ethnic groups and languages who were divided randomly according to strata into an experimental and control group.

Three measuring instruments were used, namely the Behavioural and Emotional Rating Scale (BERS); Social Competence and Behavioural Evaluation, Preschool Edition (SCBE) and the Griffiths Developmental Scales – Extended Revised (GMDS-ER). After permission for participation in the project was obtained from the parents, participants were tested. The parents completed the BERS and the teachers completed the SCBE, while a team of trained GMDS-ER users tested the learners. The participants were divided into an experimental and control group, and the experimental group attended the programme. The programme was presented over ten weeks in class time, and included components of emotional and social competence.

The reliability of the measuring instruments was satisfactory in the South African context, but validity could not be determined because of the small study population. Participants had above average scores on the scales that represent emotional competence, except for interpersonal strength and school functioning, which indicates areas for development. Excellent scores were obtained on all the subscales for social competence.

The effect of the programme was visible in the practical significance of medium to large effect between the control and experimental groups after completion of the programme on internalization of problems and social competence (scales of SCBE) and practical reasoning (scale F on GMDS-ER).

Limitations of the current study were the small study population and that more attention should be given on co-operation with parents and teachers to ensure transfer of information from the school to the home.

(Key words: emotional competence, social competence, development, Gr. 0 learner)

Inhoudsopgawe

Hoofstuk 1: Inleiding en probleemstelling	1
1.1 Inleiding en probleemstelling	1
1.2 Doelstellings	8
1.3 Hipoteses	9
1.4 Metode van ondersoek	9
1.5 Etiese aspekte	10
1.6 Vooruitskoning	11
 Hoofstuk 2: Emosionele en sosiale ontwikkeling van gr. 0-leerders	 12
2.1 Inleiding	12
2.2 Begripsomskrywing	12
2.3 Ontwikkelingsmodelle	17
2.3.1 Die biologiese model	19
2.3.2 Freud se psigoseksuele ontwikkelingsteorie	21
2.3.3 Die teorie van Erik Erikson	23
2.3.4 Leerteoretiese benadering	28
2.3.5 Kognitiewe benadering	31
2.3.6 Humanistiese benadering	32
2.4 Emosionele ontwikkeling	35
2.5 Sosiale ontwikkeling	41
2.5.1 Sosiale inligtingsprosesseringsmodel (SIP)	41
2.5.2 Sosiale rolaannemingsmodel	44
2.6 Interaksie tussen emosionele en sosiale ontwikkeling	46
2.7 Die ontwikkelingstake van die gr. 0-leerder	48
2.7.1 Fisiese ontwikkeling	48
2.7.2 Intellektuele ontwikkeling	48
2.7.3 Taalontwikkeling	48

2.7.4	Emosionele ontwikkeling	49
2.7.5	Ontwikkeling van die self	49
2.7.6	Sosiale ontwikkeling	50
2.7.7	Skooltoetrede	50
2.8	Invloede op emosionele en sosiale ontwikkeling	53
2.8.1	Die evolusionêre standpunt	53
2.8.2	Bio-ekologiese model van Brofenbrenner	54
2.8.2.1	Die mikrosisteem	54
2.8.2.2	Die mesosisteem	57
2.8.2.3	Die eksosisteem	57
2.8.2.4	Die makrosisteem	58
2.8.2.5	Die chronosisteem	58
2.9	Samevatting	59
Hoofstuk 3: Emosionele en sosiale bevoegdheid van gr. 0-leerders		60
3.1	Inleiding	60
3.2	Begripsomskrywing	60
3.3	Emosionele bevoegdheid	61
3.3.1	Konseptualisering van emosionele bevoegdheid	62
3.3.2	Komponente van emosionele bevoegdheid	65
3.3.2.1	Emosionele bewuswording	65
3.3.2.2	Emosionele kennis	65
3.3.2.3	Emosionele uitdrukking	66
3.3.2.4	Emosionele regulering	67
3.3.2.4.1	Die ontwikkeling van emosionele regulering	68
3.3.2.4.2	Emosionele selfregulering	71
3.3.2.4.3	Emosionele selfreguleringstrategieë	72
3.3.2.4.4	Faktore wat emosionele regulering beïnvloed	74

3.3.2.5	Selfdoeltreffendheid	75
3.4	Sosiale bevoegdheid	77
3.4.1	Konseptualisering van sosiale bevoegdheid	77
3.4.2	Aspekte van sosiale bevoegdheid	79
3.4.2.1	Houdings	81
3.4.2.2	Sosiale kennis	82
3.4.2.3	Refleksie	83
3.4.2.4	Sosiale vaardighede	84
3.4.3	Die ontwikkeling van sosiale bevoegdheid	87
3.5	Die verband tussen ontwikkeling en bevoegdheid	89
3.6	Die interaksie tussen emosionele en sosiale bevoegdheid	90
3.7	Samevatting	92

Hoofstuk 4: Kritiese evaluering van bestaande programme en begronding van die saamgestelde program 93

4.1	Inleiding	93
4.2	Kritiese evaluering van bestaande programme	93
4.2.1	Dina Dinosaur Social Skills and Problem Solving Child Training Programme (Dina Dinosaur-program)	93
4.2.1.1	Aard van die program	93
4.2.1.2	Navorsingsbevindinge	95
4.2.1.3	Leemtes van die program	95
4.2.2	Head Start en Home Instruction Programme for Parents and Preschool Youngsters (Hippy)	96
4.2.2.1	Aard van die programme	96
4.2.2.2	Navorsingsbevindinge	98
4.2.2.3	Leemtes van die programme	99
4.2.3	Practica-program	99
4.2.3.1	Aard van die program	99

4.2.3.2	Navorsingsbevindinge	100
4.2.3.3	Leemtes van die program	100
4.2.4	Basiese leemtes wat in die saamgestelde program aangespreek word	100
4.3	Teoretiese begronding van die saamgestelde program	101
4.3.1	Emosionele bevoegdheid	102
4.3.2	Sosiale bevoegdheid	105
4.4	Aanbieding van die saamgestelde program	109
4.4.1	Konteks van aanbieding	109
4.4.2	Basiese beginsels van die saamgestelde program	110
4.5	Die saamgestelde program	112
4.6	Samevatting	117
Hoofstuk 5:	Metode van ondersoek	118
5.1	Inleiding	118
5.2	Doelstellings	118
5.2.1	Algemene doelstelling	118
5.2.2	Spesifieke doelstellings	118
5.3	Navorsingsontwerp	119
5.4	Studiepopulasie	119
5.5	Steekproef	120
5.6	Navorsingsprosedure	120
5.6.1	Oriëntering	120
5.6.2	Fases van die navorsingsproses	120
5.7	Meetinstrumente	122
5.7.1	Behavioural and Emotional Rating Scale (BERS)	122
5.7.1.1	Rasionaal	122
5.7.1.2	Beskrywing	123
5.7.1.3	Psigometrie eienskappe	124
5.7.1.4	Motivering vir die insluiting van die BERS	125

5.7.2	Social Competence and Behavioural Evaluation, Preschool Edition (SCBE)	126
5.7.2.1	Rasionaal	126
5.7.2.2	Beskrywing	127
5.7.2.3	Psigometriese eienskappe	128
5.7.2.4	Motivering vir die insluiting van die SCBE	128
5.7.3	Griffiths Mental Developmental Scales – Extended Revised (GMDS-ER)	129
5.7.3.1	Rasionaal	129
5.7.3.2	Beskrywing	130
5.7.3.3	Psigometriese eienskappe	131
5.7.3.4	Motivering vir die insluiting van die GMDS-ER	132
5.8	Hipoteses	132
5.9	Statistiese verwerking	133
5.9.1	Betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente in die Suid-Afrikaanse konteks	134
5.9.2	Die aard van emosionele en sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders	135
5.9.3	Die effek van 'n emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders	136
5.10	Die program	137
5.11	Probleme ondervind in die studie	137
5.12	Etiese aspekte	138
5.13	Samevatting	139

Hoofstuk 6: Resultate en bespreking	140
6.1 Inleiding	140
6.2 Bespreking van die populasie	140
6.3 Betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente in die Suid-Afrikaanse konteks	141
6.3.1 Betroubaarheid van die meetinstrumente	141
6.3.1.1 Betroubaarheid van die BERS	142
6.3.1.2 Betroubaarheid van die SCBE	142
6.3.1.3 Betroubaarheid van die GMDS-ER	143
6.3.2 Geldigheid van die meetinstrumente	144
6.4 Die aard van die emosionele en sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders	144
6.4.1 Beskrywende statistiek	144
6.4.1.1 Beskrywende statistiek van die BERS	145
6.4.1.2 Beskrywende statistiek van die SCBE	145
6.4.1.3 Beskrywende statistiek van die GMDS-ER	147
6.4.2 Die aard van emosionele bevoegdheid	148
6.4.3 Die aard van sosiale bevoegdheid	150
6.5 Die effek van 'n emosionele en sosiale bevoegdheidontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders.	153
6.5.1 Verskille binne die eksperimentele groep	154
6.5.1.1 Verskille ten opsigte van emosionele bevoegdheid	154
6.5.1.2 Verskille ten opsigte van sosiale bevoegdheid	155
6.5.1.3 Verskille ten opsigte van sekere aspekte van algemene ontwikkeling	158
6.5.2 Verskille binne die kontrolegroep	160

6.5.2.1	Verskille ten opsigte van emosionele bevoegdheid	160
6.5.2.2	Verskille ten opsigte van sosiale bevoegdheid	162
6.5.2.3	Verskille ten opsigte van sekere aspekte van algemene ontwikkeling	165
6.5.3	Verskille tussen die kontrole- en eksperimentele groep in die voortoetsing	166
6.5.3.1	Verskille ten opsigte van emosionele bevoegdheid	167
6.5.3.2	Verskille ten opsigte van sosiale bevoegdheid	168
6.5.3.3	Verskille ten opsigte van sekere aspekte van algemene ontwikkeling	169
6.5.4	Verskille tussen die kontrole- en eksperimentele groep in die natoetsing	171
6.5.4.1	Verskille ten opsigte van emosionele bevoegdheid	171
6.5.4.2	Verskille ten opsigte van sosiale bevoegdheid	172
6.5.4.3	Verskille ten opsigte van sekere aspekte van algemene ontwikkeling	174
6.6	Evaluering van hipoteses	175
6.6.1	Doelstelling 1: Die betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente in die Suid-Afrikaanse konteks	175
6.6.2	Doelstelling 2: Die aard van emosionele bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders	175
6.6.3	Doelstelling 3: Die aard van sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders	176
6.6.4	Doelstelling 4: Die effek van 'n emosionele en sosiale	

bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders	176
6.7 Samevatting	176
Hoofstuk 7: Gevolgtrekkings en aanbevelings	178
7.1 Inleiding	178
7.2 Bevindings	178
7.2.1 Bevindings vanuit die literatuurstudie	178
7.2.1.1 Ontwikkeling van emosie en sosiale aspekte	178
7.2.1.2 Emosionele en sosiale bevoegdheid	180
7.2.1.2.1 Emosionele bevoegdheid	180
7.2.1.2.2 Sosiale bevoegdheid	182
7.2.2 Bevindings vanuit die empiriese studie	183
7.2.2.1 Betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente	184
7.2.2.2 Die aard van emosionele bevoegdheid	184
7.2.2.3 Die aard van sosiale bevoegdheid	185
7.2.2.4 Die effek van die emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling	186
7.2.2.4.1 Verskille binne die eksperimentele en kontrolegroep	186
7.2.2.4.2 Verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep voor en na afloop van die program	188
7.3 Gevolgtrekkings	191
7.3.1 Gevolgtrekkings vanuit die literatuurstudie	191

7.3.2	Gevolgtrekkings vanuit die empiriese studie	192
7.4	Leemtes in die studie	193
7.5	Aanbevelings	194
7.6	Samevatting	195
Verwysings		197
 Bylaag: Emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram vir gr. 0-leerders		

Lys van tabelle

Tabel 2.1	Erikson se ontwikkelingsfases	24
Tabel 2.2	Vergelyking tussen Freud en Erikson se ontwikkelingsteorieë	27
Tabel 2.3	Hoofdenkrygings aangaande emosionele ontwikkeling	35
Tabel 3.1	Konseptualisering van sosiale bevoegdheid volgens Ten Dam en Volman (2005)	80
Tabel 3.2	Dimensies van sosiale vaardighede soos uit Gresham et al (2001)	84
Tabel 4	Volledige beskrywing van die saamgestelde program	113
Tabel 6.1	Beskrywing van die populasie	140
Tabel 6.2	Cronbach Alpha-koëffisiënte van die BERS in die voortoetsing	142
Tabel 6.3	Cronbach Alpha-koëffisiënte van die SCBE in die voortoetsing	142
Tabel 6.4	Beskrywende statistiek van die BERS in die voortoetsing (n = 50)	145
Tabel 6.5	Beskrywende statistiek van die SCBE in die voortoetsing (n = 50)	146
Tabel 6.6	Beskrywende statistiek van die GMDS-ER in die voortoetsing (n = 50)	147
Tabel 6.7	Omskakeling van gemiddelde routellings na persentiele vir die BERS	148
Tabel 6.8	Omskakeling van gemiddelde routellings na persentiele vir die SCBE	151
Tabel 6.9	Vergelyking van die huidige studie met dié van Anthony et al. (2005)	152
Tabel 6.10	Resultate van gepaarde t-toetse van verskille binne die eksperimentele groep ten opsigte van die BERS met natoetsing	154

Tabel 6.11	Resultate van gepaarde t-toetse van verskille binne die eksperimentele groep ten opsigte van die SCBE met natoetsing	156
Tabel 6.12	Resultate van gepaarde t-toetse van verskille binne die eksperimentele groep ten opsigte van die GMDS-ER met natoetsing	158
Tabel 6.13	Resultate van gepaarde t-toetse van verskille binne die kontrolegroep ten opsigte van die BERS met natoetsing	160
Tabel 6.14	Vergelyking van sterktekoëffisiënt van die eksperimentele en kontrolegroep binne die voor- en natoetsing	161
Tabel 6.15	Resultate van gepaarde t-toetse van verskille in die kontrolegroep ten opsigte van die SCBE met natoetsing	163
Tabel 6.16	Resultate van gepaarde t-toetse van verskille binne die kontrolegroep ten opsigte van die GMDS-ER met natoetsing	165
Tabel 6.17	Resultate van gepaarde t-toetse vir verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die BERS in die voortoetsing	167
Tabel 6.18	Resultate van gepaarde t-toetse vir verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die SCBE in die voortoetsing	168
Tabel 6.19	Resultate van gepaarde t-toetse vir verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die GMDS-ER in die voortoetsing	170
Tabel 6.20	Resultate van die kovariansie-analise vir verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die BERS in die natoetsing	171
Tabel 6.21	Resultate van die kovariansie-analise vir verskille tussen die	

	eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die SCBE in die natoetsing	173
Tabel 6.22	Resultate van die kovariansie-analise vir verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die GMDS-ER in die natoetsing	174

Hoofstuk 1: Inleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding en probleemstelling

Verskeie navorsers beklemtoon die belangrikheid van die verhouding tussen emosionele en sosiale aanpassing by jong kinders. 'n Aantal nasionale panele van deskundiges in die Verenigde State van Amerika beklemtoon hoe belangrik dit is om die verhouding tussen sosiale en emosionele aanpassing by kwesbare kinders en sukses op skool te verstaan (National Education Goals Panel, 2000; U.S. Public Health Service, 2000). 'n Verslag oor vroeë kinderontwikkeling van die National Academy of Science van die VSA wys pertinent daarop dat kinders se vroeë aanpassing by normale ontwikkelingsuitdagings soos skooltoetrede aangetas kan word deur sosiale, regulerings- en emosionele geremdhede (National Research Council, 2000).

Die besorgdheid oor die sosiale en emosionele ontwikkeling van jong kinders in die VSA word bevestig deur epidemiologiese studies wat toon dat 'n betekenisvolle groep kinders emosionele en gedragsprobleme openbaar (U.S. Public Health Service, 2000). Hierdie studies dui daarop dat een uit elke vyf kinders tekens en simptome van emosionele nood toon; en dat 11% van alle kinders as gevolg hiervan probleme in hulle algemene funksionering ervaar (U.S. Public Health Service, 2000). Verder is daar aanduidings dat die voorkoms van emosionele en gedragsprobleme by voorskoolse kinders vergelyk kan word met die voorkoms van soortgelyke probleme by ouer kinders. Empiriese studies in die VSA bevestig nasionale voorkomssyfers en beweer dat ongeveer 20% van voorskoolse kinders matige tot klinies betekenisvolle emosionele en gedragsprobleme openbaar (Campbell, 1995).

Soortgelyke bevindings is in die Verenigde Koninkryk gemaak, waar die belangrikheid van vroeë leer in lewenslange ontwikkeling vanaf 1990 beklemtoon word. Die ontwikkeling van emosionele en sosiale bevoegdheid is geïdentifiseer

as belangrike determinante van skolastiese aanpassing en vordering. Navorsingsverslae in die Verenigde Koninkryk beskou konsepte soos sosiale en emosionele bevoegdheid as konstrunkte wat suksesvolle sosialisering, positiewe selfagting, motivering en selfvertroue insluit (Stewart-Brown & Edmunds, 2003).

Die belangrikheid van sosialisering word verder onderstreep deurdat die portuurgroep 'n basis vir vergelyking verskaf en dus bydra tot die ontwikkeling van 'n sin van self in verhouding met ander. Kinders wat swak verhoudings met hulle portuurgroep het, is meer geneig om aggressiewe en ontwrigtende gedrag te openbaar en mag alleenheid en lae selfagting ervaar. Dit blyk verder dat hulle ook nie in staat is om suksesvolle sosiale vaardighede te ontwikkel nie (Coie & Koepl, 1990).

Die fokus in Suid-Afrika is meer op die basiese regte van kinders. Sedert 1994 is verskeie beleide rondom die beskerming van kinderregte en die vermindering van armoede onder kinders geskryf, maar baie moet nog gedoen word om hierdie probleme aan te spreek. Volgens die *South African Index of Multiple Deprivation – Census 2001* (Barnes, Wright, Noble & Dawes, 2008), word kinders in Suid-Afrika veral op die volgende maniere deur armoede geraak:

- 81% van kinders in Suid-Afrika ervaar inkomste- en materiële deprivasie (soos om nie toegang tot 'n yskas te hê nie);
- Meer as 50% van kinders in Suid-Afrika ervaar werkdeprivasie (waar niemand in die huishouding in diens geneem is nie);
- 24% van kinders in Suid-Afrika ervaar opvoedkundige deprivasie, deurdat hulle in die verkeerde graad op skool is; 6% is glad nie op skool nie;
- 77% van kinders in Suid-Afrika ervaar leefomgewingdeprivasie (insluitend gebrek aan toegang tot behoorlike toiletfasiliteite, elektrisiteit en lopende water);

- 25% van kinders in Suid-Afrika leef in huishoudings waar een van die ouers ontbreek (as gevolg van dood of ander redes) of waar kinders aan die hoof staan.

Hierdie bevindinge stem ooreen met die uitsprake van die vorige Minister van Onderwys, prof. Kader Asmal. Volgens hom word meer as 40% van kinders in Suid-Afrika in omstandighede van armoede en verwaarloosing groot, en slegs 450 000 van die 960 000 kinders tussen vyf en ses jaar het toegang tot 'n vroeë ontwikkelingsprogram (Rademeyer, 2001).

Die nood van kinders in Suid-Afrika is groot. Daar is egter nog min studies gedoen om die kinders se emosionele en sosiale ontwikkeling en bevoegdheid te ondersoek. Omdat hulle unieke uitdagings die hoof moet bied en daarby in 'n multikulturele konteks grootword, is dit ook moeilik om bestaande programme van ander lande net so toe te pas in die huidige konteks. Hoewel emosionele en sosiale ontwikkeling dus al in verskeie studies ondersoek is, bly dit 'n relevante en aktuele onderwerp waarna opnuut gekyk moet word in die lig van 'n veranderende samelewing en veral spesifiek die Suid-Afrikaanse konteks.

Die konstrakte wat in die studie bespreek word, word vervolgens verder toegelig.

Emosie kan omskryf word as 'n georganiseerde reaksie op 'n gebeurtenis wat relevant is tot die behoeftes, doelwitte en belangstellings van 'n individu en gekenmerk word deur fisiologiese ervarings en owerle gedragsverandering. Hieruit kan twee funksies van 'n kind se emosies afgelei word, naamlik motiverend (dit bepaal die kind se gedrag) en kommunikatief (laat ander reageer op hulle nood of behoeftes) (Robinson, Emde, & Korfmacher, 1997).

Die term emosionele bevoegdheid is relatief nuut en daar is nog heelwat debat oor die term se betekenis en hoe dit verband hou met konsepte soos emosionele geletterdheid en emosionele intelligensie (Stewart-Brown & Edmunds, 2003).

Emosionele geletterdheid word beskryf as die vermoë van 'n persoon om emosie te herken, te verstaan, te hanteer en gepas uit te druk (Sharp & Faupel, 2001). Emosionele intelligensie is 'n breër konsep wat emosionele geletterdheid insluit. Dit word gedefinieer as 'n individu se vermoë om akkurate waarnemings te maak, 'n waardeoordeel te maak en emosie uit te druk; die vermoë om emosie te verstaan en emosionele kennis te gebruik; die vermoë om gevoelens te genereer of toegang daartoe te verkry en so kreatiewe denke te fasiliteer; en die vermoë om emosies te reguleer om emosionele en intellektuele groei te bevorder (Salovey & Sluyter, 1997).

Emosionele bevoegdheid en emosionele intelligensie is twee konsepte met dieselfde kern, naamlik emosionele geletterdheid. Navorsers wat hierdie konsepte bestudeer, is dit eens dat emosionele geletterdheid, bevoegdheid en intelligensie belangrik is vir lewenslange prestasie en vir die ontwikkeling van emosionele en sosiale welstand en positiewe psigiese gesondheid (Stewart-Brown & Edmunds, 2003).

Emosionele bevoegdheid kan binne die volgende komponente beskryf word, naamlik emosionele bewuswording, emosionele kennis, emosionele uitdrukking, emosionele regulering en self-doeltreffendheid (Abraham, 2004; Denham, 1998; Salovey & Sluyter, 1997). Die vaardigheid wat die meeste aandag in die literatuur geniet, is emosionele regulering. Dit verwys na 'n dinamiese proses waardeur emosies psigologiese prosesse beïnvloed; en waardeur emosionele ervarings en uitdrukkings gemoduleer word in verhouding tot omgewingseise en waargenome sosiale standaarde (Campos, Mumme, Kermoian & Campos, 1994).

Emosionele bevoegdheid is krities belangrik vir die kind se vermoë om met ander in interaksie te tree en verhoudings te vorm (Parke, 1994). Saarni (1990) meen dat kinders emosioneel reageer, terwyl hulle gelyktydig en strategies hulle kennis van emosies en die uitdrukking van hulle verhoudings met ander toepas om

interpersoonlike interaksie met ander te hê en hulle emosionele ervarings te reguleer. Hoewel hierdie aspekte van emosionele bevoegdheid voortdurend ontwikkel, is voorskoolse kinders reeds bedrewe met verskeie vaardigheidskomponente van emosionele bevoegdheid (Dunn, 1994).

Sosiale bevoegdheid kan gekonstrueer word as die gedrag, houdings en begrip wat die ontwikkeling van goeie verhoudings ondersteun en kinders en volwassenes in staat stel om suksesvol te wees in take wat ander insluit (Stewart-Brown & Edmunds, 2003). Sosiale bevoegdheid omvat vier komponente, naamlik houding, kennis, refleksie en vaardighede. Hierdie komponente word op drie dimensies toegepas, naamlik intra-persoonlik, interpersoonlik en in die gemeenskap (Ten Dam & Volman, 2005). Sosiale vaardighede geniet die meeste aandag in die literatuur. Dit word omskryf as spesifieke gedrag wat deur opleiding geteiken word, terwyl sosiale bevoegdheid 'n aanduiding gee van hoe bekwaam die individu is in terme van sy¹ sosiale funksionering. Dit blyk gewoonlik wanneer die sosiale vaardighede lei tot 'n toename in portuuraanvaarding en positiewe evaluasies van ander (Gresham, 1986).

Dit is belangrik om te spesifiseer dat emosionele en sosiale bevoegdheid verband hou, maar tog ook aparte konstrukte is (Denham et al., 2003). Emosionele bevoegdheid speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van sosiale bevoegdheid; dit stel kinders en volwassenes in staat om hulle gevoelens te identifiseer en daaroor na te dink, dit gepas te hanteer en besluite te neem oor hoe om op te tree in die lig van beide gevoelens en denke (Stewart-Brown & Edmunds, 2003). Die teendeel is ook waar: vir emosionele ontwikkeling is verhoudings met versorgers en die portuurgroep nodig, aangesien hulle verskillende ervarings verskaf en ongelyksoortige funksies vervul. Die versorger-kind-verhouding is die teelaarde vir emosionele en sosiale vaardighede (Ashiabi,

¹ Verwysings na hy impliseer albei geslagte

2000). Kinders wat hulle gevoelens beter kan kommunikeer, is meestal kinders met beter sosiale vaardighede en interaksies (Nowicki & Duke, 1994).

Die verweefdheid van emosionele en sosiale bevoegdheid laat vrae ontstaan oor die ontwikkeling van die voorskoolse kind en die spesifieke take waarmee kinders in hierdie fase besig is. Menslike ontwikkeling is 'n komplekse proses wat deur verskeie faktore beïnvloed word. Bronfenbrenner se bio-ekologiese model van ontwikkeling (Sigelman & Rider, 2009) verwys na verskeie invloede op die individu se ontwikkeling. Hieronder sluit Bronfenbrenner in: mikrosisteme soos die huis, portuurgroep en skool; mesosisteme; eksosisteme soos sosiale netwerke en plaaslike bestuur; en makrosisteme, insluitend die sosiale omstandighede van die individu en die kultuur.

Die gr. 0-leerder val in die voorskoolse fase, wat deel vorm van die kleuterjare (ongeveer twee tot ses jaar) (Louw & Louw, 2007). Gr. 0 verwys na die voorbereidingsjaar vir skool en is dus die jaar net voor die leerder skool toe gaan. Aangesien kinders skoolpligtig is in die jaar wat hulle sewe word, is gr. 0-leerders gewoonlik in die ouderdom vyf tot ses jaar. Die ontwikkelingsake in die kleuterjare wat verband hou met die tema van hierdie ondersoek sluit in selfbeheersing, samewerking, geslagsrolidentiteit en portuurverhoudings (Brooks, 2008).

Die emosionele bevoegdheid van die voorskoolse leerders dra by tot die belangrikste taak van sosiale bevoegdheid van twee tot vyf jaar, nl. suksesvolle portuurgroepverhoudings (Howes, 1987). In dié voorloperjare word kinders vaardiger met interaksie en die beheer van emosies, wat noodsaaklik is vir portuurgroepinteraksie. Suksesvolle, onafhanklike interaksie met die portuurgroep is 'n sentrale voorspeller van latere psigiese gesondheid en welstand. Dit begin reeds voorskools en duur voort deur die skooljare, wanneer portuurverhoudings verstewig (Denham & Holt, 1993).

Verskeie skoolgereedheidsprogramme word wêreldwyd aangebied. 'n Voorbeeld hiervan is die Head Start Program wat 'n omvattende ontwikkelingsprogram is, gemik op kinders vanaf geboorte tot vyf jaar, asook swanger vroue en hulle gesinne. Die program se oorhoofse doel is om kinders uit lae-inkomste-omstandighede se skoolgereedheid te verhoog. Persone wat hieraan wil deelneem, moet aan sekere inkomstevereistes voldoen. Die program fokus op gestremdheid, opvoeding, gesin- en gemeenskapsamewerking, gesondheid en programbestuur en -bedryf (U.S. Department of Health and Human Services, n.d.).

Die "Home Instruction Programme for Preschool and Year One Youngster" (HIPPY) in Nieu-Seeland is nog 'n voorbeeld van so 'n program. HIPPY se hoofdoelwit is om kinders uit ekonomies agtergeblewe gebiede se sukses op skool te verbeter. Dit fokus op die ouer-kind-verhouding, met die doel om ouers se bewustheid van hulle potensiaal en vermoëns as tuisopvoeders te verhoog. Dit word bereik met behulp van 'n werkboek wat ouers help om hulle kinders se leer te fasiliteer (Lombard, 1994).

In Suid-Afrika is verskeie kinderontwikkelings- en skoolgereedheidprogramme beskikbaar. Voorbeelde hiervan is die Optima- en Practica-programme wat fokus op ontwikkeling by kinders om hulle skoolgereed te maak. Verskeie boeke is ook beskikbaar om ouers en hulle kinders emosioneel voor te berei vir skool. "Die hart van 'n wenner" gee ouers idees oor hoe om hulle kinders emosioneel intelligent groot te maak vanuit 'n Christelike perspektief. Daniel Goleman se "Emotional intelligence, Why it can matter more than IQ" gee ook meer inligting oor emosionele intelligensie. Stephanie Vermeulen met "EQ for Everyone" gee 'n omvattende emosionele woordelys en help mense om met die intelligensie van hulle gevoelens te werk. Daar is egter nog nie genoeg wetenskaplik gevalideerde studies nie en dit het dus die huidige navorsing gestimuleer.

'n Ontwikkelingsprogram vir emosionele en sosiale bevoegdheid, wat beoog om die gr. 0-leerder toe te rus op emosionele en sosiale gebied, behoort die volgende temas in te sluit: bewuswording van emosies, uitdrukking van emosies, sosiale vaardighede, selfregulering, probleemoplossing, selfkonseptonwikkeling, selfvertroue, konflikthantering en morele ontwikkeling. Ideaal gesproke kan so 'n program in groepverband aangebied word met individuele sessies waar nodig om spesifiek op die leerder en sy belewenis fokus.

Die navorsingsvrae wat dus in hierdie navorsing aan die orde kom, is die volgende:

- Hoe betroubaar en geldig is die meetinstrumente wat in die studie gebruik word om emosionele en sosiale bevoegdheid te meet in die Suid-Afrikaanse konteks?
- Wat is die aard van emosionele bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders?
- Wat is die aard van sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders?
- Wat is die effek van 'n emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders?

1.2 Doelstellings

Die doelstellings van hierdie studie is die volgende:

- Om die betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente in die Suid-Afrikaanse konteks te bepaal.
- Om die aard van emosionele bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders te bepaal.
- Om die aard van sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders te bepaal.

- Om die effek van 'n emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders te bepaal.

1.3 Hipoteses

Eerstens kan daar gehipotetiseer word dat die meetinstrumente wel betroubaar en geldig is vir die meting van emosionele en sosiale bevoegdheid. Weens die eksploratiewe aard van die tweede en derde doelstellings kan geen hipoteses vir hulle gestel word nie. Daar word verder gehipotetiseer dat die emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram wel 'n positiewe invloed op die emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van ontwikkeling van die groep gr. 0-leerders sal hê.

1.4 Metode van ondersoek

Verskeie databasisse sal gebruik word in die literatuurondersoek, waaronder Nexus, EbscoHost, Suid-Afrikaanse tydskrifte, die Internet en boekedatabasisse.

'n Beskikbaarheidsteekproef sal gebruik word om vyftig gr. 0-leerders in die jaar voor hulle skoolpligtig is, uit Vaalpark Primêre Skool in Sasolburg te kies.

Die volgende meetinstrumente sal gebruik word: die Behavioural and Emotional Rating Scale (BERS) (Epstein & Sharma, 1997) vir die ouers; die Social Competence and Behaviour Evaluation, Preschool Edition (SCBE) (LaFreniere & Dumas, 1995) vir die onderwysers; en die Griffiths Mental Developmental Scales – Extended Revised (GMDS-ER) (Luiz et al., 2006) om die leerders se vlak van ontwikkeling te bepaal.

Die navorsingsprosedure sal verskeie fases behels. Eerstens sal die skoolhoof genader word om toestemming te kry om die navorsingsprojek by die skool te doen. Daarna sal toestemmingsbriewe aan al die gr. 0-leerders se ouers gestuur word, waarin hulle uitgenooi word om aan die projek deel te neem en hulle toestemming verkry word. Ouers wat toestemming gee, sal gevra word om die BERS te voltooi. Die onderwysers sal die betrokke leerders se SCBE voltooi. Al die leerders sal geëvalueer word met die GMDS-ER. Die groep sal in 'n eksperimentele en kontrolegroep verdeel word, waarna die program oor tien kontaksessies, een keer per week, vir die eksperimentele groep aangebied sal word. Dit sal opgevolg word deur 'n herevaluasie waarin dieselfde instrumente deur die ouers en onderwysers voltooi sal word en die leerders weer geëvalueer sal word. Laastens sal leerders uit die kontrolegroep ook geleentheid gegee word om die program te deurloop.

Statistiese tegnieke wat in die ondersoek gebruik sal word, sluit in: die Cronbach Alpha-koëffisiënt vir die bepaling van die betroubaarheid; faktorontleding vir die bepaling van geldigheid; beskrywende statistiek vir die bepaling van die aard van die emosionele en sosiale bevoegdheid, asook t-toetse, kovariansie-analise, p-waardes en Cohen se d vir die bepaling van die statistiese beduidendheid en praktiese betekenisvolheid van verskille in emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling voor en na die program.

1.5 Etiese aspekte

Die volgende etiese aspekte sal aangespreek word:

- Alle leerders se ouers sal skriftelik toestemming gee alvorens hulle aan die navorsingsprojek kan deelneem.
- Die deelnemers kan enige tyd onttrek van die program.
- Alle data wat in die projek verkry word, sal vertroulik hanteer word.
- Geen leed of pyn sal enigiemand aangedoen word tydens die evaluasies en program nie.

- Alle evalueerders sal geregisteerde sielkundiges wees wat in die afneem van die GMDS-ER opgelei is.
- Die program sal herhaal word vir die kontrolegroep.

1.6 Vooruitskouing

In hoofstuk 2 word emosionele en sosiale ontwikkeling bespreek, waarna emosionele en sosiale bevoegdheid in hoofstuk 3 aan die beurt kom. Hoofstuk 4 sit die ontwikkeling van die program uiteen, waarna die metode van ondersoek in hoofstuk 5 bespreek word. Die bespreking van die resultate in hoofstuk 6 word gevolg word deur die gevolgtrekkings en aanbevelings in hoofstuk 7. Die program word as bylaag aangeheg.

Hoofstuk 2: Emosionele en sosiale ontwikkeling van gr. 0-leerders

2.1 Inleiding

Die doel van die studie is die samestelling en evaluering van 'n program om gr. 0-leerders emosioneel en sosiaal bevoeg te maak vir toetrede tot skool. Emosionele en sosiale bevoegdheid hou nou verband met emosionele en sosiale ontwikkeling; gevolglik word laasgenoemde eers bespreek. Verder is dit moeilik om aspekte van emosionele en sosiale ontwikkeling van mekaar te skei en dit word dus saam bespreek aan die hand van verskeie ontwikkelingsteorieë. Die emosionele en sosiale ontwikkelingstake van die gr. 0-leerder, asook ontwikkelingsprobleme en invloede op ontwikkeling, sal ook aangespreek word.

2.2 Begripsomskrywing

Emosie word in die Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek (Plug, Louw, Gouws & Meyer, 1997, p.90) beskryf as “'n komplekse toestand van 'n organisme wat gekenmerk word deur die aktivering van die sentrale en outonome senuweestelsels, ingewandreaksies en gevoelens soos vrees, woede, vreugde, angs, medelye en afkeer. Die meeste sielkundiges is dit eens dat emosie meer behels as net gevoel, aangesien dit die hele organisme by emosie betrek.”

Emosie kan omskryf word as 'n georganiseerde reaksie op 'n gebeurtenis wat verbind kan word met 'n individu se behoeftes, doelwitte en belangstellings. Hierdie reaksie word gewoonlik gekenmerk deur fisiologiese en openlike veranderings in gedrag by die individu (Robinson et al., 1997). Plutchik (2003) sluit hierby aan met die idee dat emosie ontstaan uit die individu se interpretasie van gebeure; dat dit sterk reaksies van verskeie liggaamsisteme insluit; dat

emosionele uitdrukkings gebaseer is op genetiese meganismes; dat emosies inligting kommunikeer van een persoon aan 'n ander en dat dit die individu help om aan te pas in veranderende omgewingsituasies.

Uit bogenoemde definisies blyk dit duidelik hoe divers die beskrywing van emosie is, en dat daar verskeie aspekte rondom emosies is wat in ag geneem moet word. Navorsers het al verskeie pogings aangewend om 'n bedryfsdefinisie van emosie saam te stel, maar dit word bemoeilik deur die kompleksiteit van die konstruk. Die term emosie gaan dus eers verder ondersoek word vanuit verskeie oogpunte, alvorens 'n definisie van emosie vir gebruik in dié studie gemaak sal word.

Emosies word beskryf in terme van twee aspekte, naamlik hulle vorm en funksie. Vorm dui op aanduiders van emosie, bv. stemtoon, gesigsuitdrukking en lyftaal, terwyl die tweede dui op die funksie wat emosie het in interaksie met ander, soos persepsie, geheue of motivering (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Robinson et al. (1997) brei die funksies van emosies verder uit deur twee spesifieke funksies te onderskei, naamlik motiverend (die bepaler van gedrag) en kommunikatief (laat ander reageer op hulle nood of behoeftes).

Emosie sluit ten minste die volgende vier komponente in: (a) 'n uitdrukkings- of motoriese komponent; (b) 'n ervaringskomponent; (c) 'n reguleringskomponent; en (d) 'n erkennings- of prosesseringskomponent (Greenberg & Snell, 1997).

Die eerste komponent verwys na die vermoë om emosie uit te druk deur middel van gesigsuitdrukking, liggaamshouding, stemtoon en inhoud. Babas word gebore met beperkte emosionele uitdrukkingsvermoë wat meer gedifferensieerd raak oor tyd. So word vroeë uitdrukkings van ongemak, later verfyn met 'n onderskeid tussen hartseer en kwaad. Die ervaringskomponent hou met die eerste verband en verwys na die bewuste erkenning van emosies of gevoelens. Gevoelstate is die resultaat van die bewustheid van aanduiders van die sentrale

senuweestelsel, terugvoer van ons eie gesigsuitdrukkinge en die interpretasie van wat intern en in die omgewing rondom ons gebeur. Die derde komponent is die regulering van emosie. Sekere aksies is die direkte gevolg van die ervaring van spesifieke emosies. Só lei blydschap tot uitgelate aktiwiteite, terwyl hartseer weer laer aktiwiteitsvlakke tot gevolg het. Die laaste komponent is die vermoë om emosie in ander te erken deur hulle gesigsuitdrukking, liggaamshouding en stemtoon te prosesseer (Greenberg & Snell, 1997).

Hierdie komponente van emosie hou sterk verband met die komponente van emosionele bevoegdheid, naamlik emosionele bewuswording, kennis, emosionele uitdrukking, emosionele regulering en selfdoeltreffendheid.

Plutchik en Kellerman (1983) sien emosies op drie dimensies, naamlik positief of negatief; primêr of gemeng; en in wisselende intensiteit. Wat die eerste dimensie betref, verbeter positiewe emosies soos ekstase en entoesiasme die selfkonsep, terwyl negatiewe emosies, soos rou en aggressie, dit dikwels nadelig beïnvloed. Met die tweede dimensie redeneer Plutchik en Kellerman (1983) dat emosies soos kleure is. Elke kleur van die spektrum kan geproduseer word deur primêre kleure te meng. Dit laat die moontlikheid ontstaan dat daar sekere emosies is wat gekombineer kan word om al die ander emosies te vorm. Só kan liefde en aggressie kombineer om jaloesie te vorm. Die derde dimensie, naamlik die intensiteit van emosie, verwys daarna dat 'n emosie soos woede nie noodwendig dieselfde intensiteit impliseer vir verskillende individue of in verskillende situasies nie.

Izard (1991) verskil van Plutchik en Kellerman (1983) daarin dat hy aandui dat emosies nie eenvoudig positief of negatief is nie, en voeg by dat emosies as 'n staat (oor 'n beperkte tydperk) of karaktereienskap (meer gereelde emosie wat van dag tot dag ervaar word) beskryf kan word, en dat emosie ook genetiese en omgewingsdeterminante het.

In bogenoemde beskrywings van emosie is die komplekse aard daarvan beklemtoon. As 'n mens egter vir die doel van die studie 'n meer eenvoudige definisie van emosie sou skep, sou dit insluit dat emosie die individu se reaksie op gebeurtenisse is en dat dit sy ervaring van gebeurtenisse beïnvloed. Hoewel emosie 'n sterk biologiese komponent insluit, gaan in hierdie studie hoofsaaklik op die kognitiewe en gedragskomponent gefokus word, met ander woorde die individu se optrede na buite.

Die term "sosiaal" word in 'n verskeidenheid van kontekste gebruik, maar vir die doel van die studie word die volgende definisie van sosiale gedrag aanvaar: **Sosiale gedrag** (Plug et al., 1997, p. 351) verwys na "(a) Gedrag wat deur die teenwoordigheid van ander beïnvloed word; (b) Die gedrag van 'n groep; (c) Gedrag wat onder beheer van 'n bepaalde gemeenskap is; (d) Gedrag wat op ander persone gerig is of waarmee gepoog word om ander te beïnvloed."

Sosiaal verwys dus na die individu in sy omgewing en die interaksie wat daar tussen die individu en die omgewing plaasvind. In die konteks van die studie word die gr. 0-leerder se sosiale omgewing ondersoek. Terwyl dit dan nog baie sterk steun op die gesin, insluitend ouers en sibbe, begin dit toenemend die skool en portuurgroep insluit.

Ontwikkeling verwys na "n reeks van kontinue veranderings in 'n organisme, 'n groep organismes (bv. sosiale groep), 'n waarneming (bv. aktuele genese), 'n aspek van die kultuur, of van materie (bv. van 'n kristal). Die ontwikkeling van 'n organisme begin by konsepsie en eindig by die dood. Dit gaan gepaard met ryping en groei en word beïnvloed deur die genetiese samestelling van organismes, eksterne fisiese faktore (bv. voeding) en sosiale faktore. Leer speel in samehang met die laasgenoemde twee faktore 'n groot rol" (Plug et al., 1997, p. 252). Die veranderinge wat deel vorm van ontwikkeling, kom voor op 'n ordelike manier en volgens 'n patroon. Dit is ook relatief standhoudend, m.a.w.

tydelike gemoedsveranderinge en ander oorgangsveranderinge in voorkoms, gedagtes en gedrag is uitgesluit (Shaffer & Kipp, 2007).

In die bestudering van **emosionele ontwikkeling** word gepoog om die komplekse proses of fases te beskryf waardeur 'n kind of jong persoon groei tot emosionele volwassenheid. Dit sluit in al die aspekte en dimensies van emosie, soos reeds bespreek, asook spesifieke eise wat ouderdomstoepaslike gedrag aan die kind stel.

Sosiale ontwikkeling impliseer die ontwikkeling van kinders se behoefte aan menslike kontak, asook die ontwikkeling van hulle sosiale vaardighede. Hierdie vaardighede sluit die ontwikkeling van spraak en spel in. Sosialisering word as deel van sosiale ontwikkeling beskou en verwys na die proses waardeur die individu leer om aan die morele standaarde, rolverwagtings en eise vir aanvaarbare gedrag van die betrokke samelewing te voldoen (Plug et al., 1997).

Sosiale ontwikkeling word ook breedweg gedefinieer as die eksternalisering en internalisering van gedragsprobleme, prososiale gedrag en sosiale bevoegdheid (Sanson, Hemphill & Smart, 2004) en as die gedragspatrone, gevoelens, houdings, en konsepte wat kinders openbaar in verhouding tot ander mense en hoe hierdie aspekte oor tyd verander (Schaffer, 1996).

Uit dié definisies kan die volgende afleidings gemaak word wat op die studie van toepassing is:

- Emosie verwys na die individu se reaksie op gebeure en betrek die hele individu, sy liggaamsreaksies en openlike gedrag. Dit dui dus nie net op die individu se gevoel nie, maar op sy totale belewing van 'n gebeurtenis. Vier komponente van emosie van belang in hierdie studie is: uitdrukkings- of motoriese komponent; ervaringskomponent; reguleringskomponent; en erkennings- of prosesseringskomponent.

- Sosiaal verwys na die proses en inhoud van die interaksie tussen die individu en ander of die omgewing. In die huidige konteks is "ander" die ouers, sibbe en portuurgroep.
- Ontwikkeling is 'n proses wat reeds by bevrugting begin en volhou tot met die dood. Dit impliseer dus dat almal steeds besig is om te ontwikkel, ongeag hulle ouderdom. Die vroeë jare van 'n mens se lewe word egter algemeen beskou as die kritieke jare vir ontwikkeling; daarom is dit veral belangrik dat jong kinders geleenthede gebied word wat tot optimale ontwikkeling sal lei.
- Emosionele ontwikkeling verwys na ontwikkeling wat spesifiek op die emosionele vlak plaasvind. Daarteenoor behels sosiale ontwikkeling alle aspekte wat op sosiale gebied ontwikkel. Emosionele en sosiale ontwikkeling is baie vervleg; die twee konsepte kan dus moeilik geskei word, aangesien hulle mekaar wedersyds beïnvloed.

2.3 Ontwikkelingsmodelle

Verskeie ontwikkelingsmodelle poog om ontwikkeling op 'n logiese manier te verbeeld. In hierdie afdeling sal van die hoofdenkstrome van ontwikkeling bespreek word, maar eers sal 'n paar onderliggende aannames hanteer word. Hierdie aannames is gefokus rondom drie debatte, naamlik oorerwing teenoor omgewing, kontinuïteit teenoor diskontinuïteit en die holistiese aard van menslike ontwikkeling.

- Oorerwing teenoor omgewing behels die eeue-oue debat onder ontwikkelingsteoretici oor die relatiewe belangrikheid van biologiese predisposisie (oorerwing) en omgewingspredisposisie as determinante van menslike ontwikkeling. Die tussengrond word onderskryf deur baie kontemporêre navorsers, wat glo dat die relatiewe bydrae van oorerwing

en omgewing van die betrokke aspek afhang, maar dat daar ook interaksie tussen die twee pole plaasvind by komplekse attribute van menslike ontwikkeling (Berger, 2001). Louw en Louw (2007) sluit hierby aan en beklemtoon die interaksie tussen die omgewing en oorerwing, wat verskil van persoon tot persoon en van situasie tot situasie. 'n Nuttige riglyn in die meeste gevalle is dat oorerwing die grense vir gedrag stel, terwyl die omgewing die mate bepaal waartoe 'n spesifieke eienskap vir 'n individu sal ontwikkel.

- Die kontinue teenoor diskontinue vraagstuk is 'n debat onder teoretici oor die vraag of ontwikkelingsveranderinge kwantitatief en kontinuu plaasvind of kwalitatief en diskontinuu, met ander woorde in fases. Die basiese verskil tussen dié twee pole is dat ontwikkeling geleidelik of skielik plaasvind, naamlik met 'n gelyke groeikurwe of trapsgewys, en dat dit die individu elke keer op 'n ander vlak van funksionering plaas (Demetriou, Doise & Van Lieshout, 1998). Kwantitatiewe ontwikkelingsverandering verwys verder na 'n geleidelike graadverandering sonder skielike transformasies, byvoorbeeld die toename in lengte en gewig soos 'n kind opgroei. Kwalitatiewe verandering dui op daardie veranderinge wat individue fundamenteel anders maak as wat hulle vantevore was. Só byvoorbeeld stel die oorgang vanaf 'n baba wat net geluide maak tot 'n taalgebruiker, 'n kwalitatiewe verandering in kommunikasievaardighede voor (Shaffer & Kipp, 2007).
- Vroeër het ontwikkelingsteoretici 'n meer gesegmenteerde benadering tot ontwikkeling gehad. Kognisie, persoonlikheid en sosiale ontwikkeling is byvoorbeeld gesien as aparte dele en daar is op elke area apart gefokus om ontwikkeling te verklaar. Hedendaagse teoretici volg 'n meer holistiese benadering. Hulle glo dat alle areas interafhanklik is en dat ontwikkeling in een area nie werklik verstaan kan word sonder om ten minste kennis te neem van wat in die ander areas gebeur nie (Shaffer &

Kipp, 2007). Die areas is dus voortdurend in wisselwerking en wedersydse beïnvloeding vind plaas.

Die verskillende aannames ten opsigte van ontwikkeling bevestig weer hoe kompleks ontwikkeling is. Dit is dus nie moontlik om een van die aannames uit te sonder as die mees omvattende nie. Wat die huidige ondersoek betref, is dit belangrik om beide die omgewing en oorerwing se invloed op ontwikkeling in gedagte te hou. Sommige kinders erf 'n geen wat hulle beter in staat stel om met ander te sosialiseer, terwyl ander weer op 'n jong ouderdom aan situasies blootgestel word waar hulle die vaardighede kan aanleer. Verder is daar ook sekere ouderdomme waar sommige aspekte van ontwikkeling sterker na vore tree, hoewel ontwikkeling in die algemeen voortdurend plaasvind. Laastens word die hele mens betrek by emosionele en sosiale ontwikkeling, maar ontwikkeling kan ook bestudeer word in terme van spesifieke segmente wat daarby betrokke is.

In hierdie studie word spesifiek gefokus op die emosionele en sosiale ontwikkeling wat die gr. 0-leerder moet ondergaan om die bevoegdhede te ontwikkel wat die leerder nodig het om 'n sukses van sy skooljare te maak. In die bespreking van spesifieke modelle en teorieë van ontwikkeling sal telkens hoofsaaklik gefokus word op die emosionele en sosiale aspekte van die ontwikkeling van die kinders in hierdie studie.

2.3.1 Die biologiese model

Die ontwikkeling van emosie hou nou verband met die ontwikkeling van die brein. Die menslike brein se limbiese stelsel bestaan uit die amigdala, hippokampus, talamus en hipotalamus en is betrokke by verskeie aspekte van emosie, insluitend die erkenning van emosie deur middel van gesigsuitdrukkings, gedragspatrone en die berging van emosionele herinneringe. Die frontale lobbe

van die brein bestaan uit die neokorteks en is baie nou verweef met die limbiese stelsel (Greenberg & Snell, 1997).

Die biologiese prosesse van die brein het 'n invloed op die emosionele stemming waarin 'n persoon verkeer. 'n Emosionele stemming kan gedefinieer word as 'n spesifieke konstellasie van verandering in somatiese en/of neurofisiologiese aktiwiteit (Lewis, 2000). 'n Emosionele stemming kan vorm sonder dat 'n persoon bewus is daarvan. So kan 'n persoon kwaad wees as gevolg van 'n spesifieke gebeurtenis, maar nie daarvan bewus wees op 'n bewuste vlak nie (Lewis, 2000).

Uit navorsing om die invloed van oorerwing op emosionele ontwikkeling te ondersoek, kan drie kernbevindinge afgelei word.

- Eerstens is daar konsekwente bewyse van genetiese invloede in tweelingstudies (Rende, 2000). 'n Studie waarin selfrapporteringsvraelyste gebruik is om die trek angstigheid te ondersoek, dui ook daarop dat genetiese faktore tot die helfte van die steekproef se variansie in hierdie trek kan verklaar (Loehlin, 1996).
- Tweedens, in korrelasie met die eerste bevinding, is bevind dat genetiese invloede slegs die helfte van emosionele trekke verklaar en dat nie-genetiese faktore ook 'n kritieke rol speel in die ontwikkeling van emosionele trekke (Rende, 2000).
- Derdens stel literatuurstudies dit dat hoewel tweelingstudies hoogs herhaalbaar is, dit nie noodwendig die beste manier van ondersoek is nie (Rende, 2000). Verdere navorsing is dus nodig om die genetiese invloed op emosionele ontwikkeling te ondersoek.

Die brein en sy funksionering vorm dus 'n integrale deel van emosies wat daaglik ervaar word en die ontwikkeling daarvan, maar die mens is nie 'n

slagoffer van sy of haar emosies nie. Die feit dat die brein 'n groot invloed op die emosionele bestaan van elke mens het, stel eerder die uitdaging om emosies beter te herken, te erken en te bestuur. Dit herbevestig die kompleksiteit van die omgewing-oorerwing-debat en bevestig dat elke komponent op sigself slegs die helfte van die oplossing van die vraagstuk kan gee.

2.3.2 Freud se psigoseksuele ontwikkelingsteorie

Freud definieer emosie as 'n komplekse staat wat konflik, vroeë ervarings, persoonlikheidstrekke en verdedigingsmeganismes insluit (Plutchik, 2003). Vir Freud is emosie 'n vorm van energie met twee komponente, naamlik die instinktiewe drang, wat die intensiteit van die emosie bepaal, en die uitdrukking daarvan wat 'n kommunikatiewe funksie het (Izard, 1991).

Freud beskryf ontwikkeling in terme van seksuele energie en die samelewing se hantering daarvan. Hy beskou die ontwikkeling van die individu as 'n opeenvolging van stadia wat deur ryping bepaal word. Die vordering van een stadium na die volgende word gesien as die resultaat van veranderinge in die bronne van seksuele energie (Corey, 2005). In hierdie teorie maak Freud die aanname dat persoonlikheidsontwikkeling gebaseer is op die volwassewording van die seksuele instink en dat die manier waarmee ouers hulle kinders se instinktiewe impulse hanteer, die eienskappe van die kind sal bepaal (Shaffer & Kipp, 2007).

Freud koppel die ontwikkelingsstadia aan die liggaamlike bronne van seksuele energie wat by die verskillende stadia betrokke is. Dié ontwikkelingsteorie is dus gegrond op fisiologiese ryping, maar verwys ook na die struktuur van die persoonlikheid en die belangrike rol wat die sosiale omgewing, spesifiek die ouers, speel (Meyer, Moore & Viljoen, 2003).

Freud (1961), soos aangehaal deur Meyer et al. (2003) en Shaffer en Kipp (2007), onderskei die volgende ontwikkelingstadia:

- Die orale stadium (ongeveer die eerste jaar)
- Die anale stadium (ongeveer die tweede jaar)
- Die falliese stadium (ongeveer die derde tot sesde jaar)
- Die latente stadium (ongeveer die sesde tot twaalfde jaar)
- Die genitale stadium (vanaf puberteit)

Die ontwikkelingstadium waarin die gr. 0-leerder hom bevind, is die falliese stadium. In hierdie stadium word genot geput uit die stimulasie van die genitalieë (Brooks, 2008; Shaffer & Kipp, 2007). Kinders ontwikkel ook 'n belangstelling in die ouer van die teenoorgestelde geslag. Dit word die Oedipus-kompleks by seuns en die Elektra-kompleks by dogters genoem. Die uitkoms van hierdie stadium word as 'n baie belangrike bepaler van persoonlikheidsontwikkeling gesien (Brooks, 2008).

In hierdie ontwikkelingstadium begin 'n kind bevoeg en effektief voel oor homself en sy vaardighede. Hy raak gewikkel in 'n kompetisie met die ouer van dieselfde geslag en wil beter as hy of sy wees; terselfdertyd is hy ook kwaad vir die ouer van dieselfde geslag en wens dat dié ouer wil weggaan of selfs doodgaan. Dit veroorsaak skuldgevoelens by die kind, wat hom die versekering van die ouer van dieselfde geslag laat opsoek. In die einde hanteer die kind die angs deur te identifiseer met die ouer van dieselfde geslag en die samelewing se rolle te internaliseer ten einde die super-ego te ontwikkel (Brooks, 2008).

Freud gee nie baie aandag aan wat optimale ontwikkeling sou behels nie. Volgens hom het gesonde sowel as versteurde mense dieselfde psigiese probleme, maar daar is graadverskille in die mate waarin hulle konflikte beter of slegter hanteer (Meyer et al., 2003).

Hoewel Freud nie baie aandag aan emosionele en sosiale ontwikkeling as sodanig gee nie, kan die volgende afleidings gemaak word wat van toepassing is op die huidige studie:

- Emosie is vir Freud die produk van angs, as gevolg van konflik, wat ook beïnvloed word deur vroeë ervarings. Hierdie angs word verbind aan die psigoseksuele ontwikkeling van die individu, en sekere persoonlikheidstreke ontstaan as gevolg van die interaksie.
- Sosiale ontwikkeling hou nou verband met die Oedipus-kompleks, waaruit die super-ego en geslagsidentiteit ontwikkel.
- Die ontwikkelingsfases gee 'n goeie aanduiding van die belangrikste sake waarmee die kind op spesifieke tye besig is.

Emosionele en sosiale ontwikkeling is egter te kompleks om bloot deur basiese instinkte en angs aangedryf te word. Freud se siening is dus baie beperkend. Die ontwikkeling van 'n program om emosionele en sosiale bevoegdheid te versterk, sou waarskynlik nie volgens hom 'n verskil kon maak nie, aangesien hierdie aspekte bepaal word deur gebeure in die verlede.

Hoewel Freud dus altyd 'n vertrekpunt is in die sielkunde, het sy teorie in hierdie studie beperkte invloed.

2.3.3 Die teorie van Erik Erikson

Die psigososiale teorie van Erikson beklemtoon die sosio-kulturele (eerder as die seksuele) bepalers van ontwikkeling en stel 'n reeks van agt psigososiale konflikte voor wat suksesvol opgelos moet word om gesonde psigologiese aanpassing te toon (Shaffer & Kipp, 2007). Ontwikkeling behels volgens hom dat eienskappe volgens 'n geneties bepaalde grondplan ontwikkel. Die individu sal dus in 'n spesifieke volgorde en op spesifieke tye ontwikkel, op so 'n wyse dat die individu as geheel voortdurend ontwikkel.

Sosiale faktore beïnvloed die ontwikkeling van die individu daarin dat die samelewing sekere eise aan individue stel en hulle terselfdertyd ook sekere geleenthede vir groei bied. Hierdie eise en geleenthede is in ooreenstemming met en komplementêr tot die individu se ontwikkelende moontlikhede en behoeftes op daardie stadium (Meyer et al., 2003).

Tabel 2.1 is 'n opsomming van die ontwikkelingsfases van Erikson (Shaffer & Kipp, 2007).

Tabel 2.1

Erikson se ontwikkelingsfases

Stadium	Ouderdom	Ontwikkingskrisis	Ego-kwaliteit
Babajare	Eerste jaar	Vertroue vs. wantroue	Hoop
Vroeë kinderjare	Een tot drie	Outonomie vs. twyfel	Wilskrag
Speelstadium	Drie tot ses	Inisiatief vs. skuld	Doelgerigtheid
Skooljare	Ses tot 12	Arbeidsaamheid vs. minderwaardigheid	Bekwaamheid
Adolessensie	12 tot 20	Identiteit vs. rolverwarring	Betroubaarheid
Vroeë volwassenheid	20 tot 40	Intimiteit vs. isolasie	Liefde
Volwassenheid	40 tot 65	Generatieweit vs. stagnasie	Sorgsaamheid
Bejaardheid	60 tot 70	Ego-integriteit vs. vertwyfeling	Wysheid

Die gr. 0-leerder bevind hom waarskynlik tussen twee stadia, naamlik die speelstadium en skooljare.

- **Die speelstadium**

Gedurende die speelstadium (drie tot ses jaar) ontstaan 'n ontwikkelingskrisis tussen inisiatief en skuld. Die kind het meer beheer oor sy liggaam en kognitiewe prosesse en dit stel hom in staat om al hoe meer onafhanklik te dink. Die konflik ontstaan as hy take begin onderneem wat in teenstelling is met die beplanning van dié rondom hom, hetsy sy gesin of maats. Hierdie konflikte mag lei tot skuldgevoelens as die optrede nie goedgekeur word nie, of tot probleme met ander.

Die ego-kwaliteit wat hieruit ontwikkel is doelgerigtheid, waar die kind besef dat hy inisiatief mag neem, mits hy ander se regte in ag neem. 'n Fyn balans tussen entoesiasme en streng self-beoordeling ontwikkel so, wat lei tot die ego-kwaliteit van doelgerigtheid (Meyer et al., 2003).

Kinders moet in hierdie stadium begin om doelwitte te stel, leiding te neem en projekte te voltooi. Ouers moet hulle kinders bemaatig deur hulle deel te maak van die gesin se takies en projekte. Indien die kinders se inisiatief tot onaanvaarbare gedagtes en gedrag lei, moet ouers hulle kinders liefdevol leer wat aanvaarbaar is. Dissipline gegrond op logiese gevolge behoort kinders te help om 'n sin van betekenis en doelgerigtheid te ontwikkel (Thompson, Rudolph & Henderson, 2004).

- **Skooljare**

In die skooljare word die kind blootgestel aan 'n nuwe wêreld van akademiese en sosiale uitdagings en vaardighede. Die ontwikkelingskrisis in hierdie tydperk is tussen arbeidsaamheid en minderwaardigheid. Die kind word by die skool gekonfronteer met nuwe vaardighede wat aangeleer moet word. Ook by die huis word gewoonlik ouderdomstoepaslike take uitgedeel. Die kind wil homself graag bewys deur hierdie nuwe take goed te doen en só sy

deel by te dra tot die samelewing. Die teendeel is egter dikwels waar, naamlik dat kinders gekonfronteer word met dit waarmee hulle nog nie goed is nie, of wat hulle glad nie kan regkry nie. Dit kan maklik lei tot 'n gevoel van minderwaardigheid by die kind.

Ten einde die krisis suksesvol op te los moet die kind dus geleer word om geduldig te bly in die aanleer van nuwe vaardighede en telkens gewys word op wat hy reeds bemeester het. Die ego-kwaliteit in hierdie stadium is bekwaamheid, wat ontwikkel as die kind voel dat hy bevoeg is om 'n sekere taak te verrig en trots kan wees op wat hy bereik het.

In hierdie stadium ontwikkel die kind dus op 'n sosiale vlak die bemeestering van vaardighede om saam met ander te kan werk. Hierdie sosiale taak het egter weer 'n potensiële emosionele uitwerking op die kind, want as dit nie suksesvol aangeleer word nie, kan hy 'n minderwaardigheidsgevoel ontwikkel.

Vir Erikson is 'n persoon wat optimaal ontwikkel het, iemand wat elke stadium se krisis suksesvol opgelos het en gevolglik oor al die ego-kwaliteite beskik (Newman & Newman, 2003). Hoewel daar spesifieke ontwikkelingskrisisse op spesifieke stadiums is, beskik die optimaal ontwikkelde persoon oor die ego-kwaliteite van hoop, wilskrag, doelgerigtheid, bekwaamheid, betroubaarheid, liefde, sorgsaamheid en wysheid. Elkeen van hierdie eienskappe word op verskillende wyses geopenbaar, afhangende van ouderdom, geslag, sosiale en kulturele agtergrond van die persoon (Meyer et al., 2003).

'n Kind wat optimaal ontwikkel het, behoort die volgende eienskappe te openbaar:

- vertroue en hoop in sy verhoudings met belangrike ander;
- wilskrag en outonomie om besluite oor spel en maats te neem;
- doelgerigtheid om besluite oor moreel korrekte optrede te neem;
- bekwaamheid om sy werk op so 'n wyse te doen dat hy al die nodige vaardighede in gr. 0 bemeester;

- betroubaarheid in die sin dat sy ouers en maats op hom kan staatmaak;
- liefde vir die belangrike andere in sy lewe;
- sorgsaamheid met betrekking tot die belangrike andere in sy lewe; en
- wysheid in die sin of rede vir sy lewe.

Freud en Erikson se teorieë is beide gegrond in die psigoanalitiese benadering. Die teorieë verskil ten opsigte van hulle toepassingsveld. Freud fokus hoofsaaklik op die psigoseksuele, terwyl Erikson ook sosiale faktore probeer verreken.

Tabel 2.2 stel 'n vergelyking van die twee teorieë ten opsigte van die ontwikkelingsfase voor. Die vetgedrukte woorde dui ooreenkomste aan.

Tabel 2.2

Vergelyking tussen Freud en Erikson se ontwikkelingsteorieë

Teoretikus	Fase / Stadium	Ontwikkelingstaak	Uitkoms
Freud	Fallies	Oedipus-kompleks	Identifiseer met ouer van dieselfde geslag en internaliseer morele reëls
Erikson	Speelstadium	Inisiatief vs. skuld	Doelgerigtheid – morele reëls word aangeleer en gedrag word daardeur gelei
	Skooljare	Arbeidsaamheid vs. minderwaardigheid	Bekwaamheid – vaardighede wat die samelewing sou verwag (bv. morele reëls) word aangeleer om in te pas en 'n bydrae te lewer

Erikson betrek in sy beskrywing van ontwikkeling telkens die emosionele en sosiale aspekte wat daarmee verband hou en dui telkens die konflikte en

uitkomst aan. Hierdie model het groter toepassingswaarde in hierdie studie, aangesien dit die ontwikkelingsfase beter omskryf en fyner indeel.

2.3.4 Leerteoretiese benadering

Anders as by psigoanalise berus die leerteoretiese of behavioristiese benadering op die aanname dat gedrag aangeleer word. Behaviorisme is 'n denkskool in die psigologie wat gevolgtrekkings oor menslike ontwikkeling maak op grond van gekontroleerde observasies van openlike gedrag, eerder as spekulasie oor onbewuste motiewe en ander nie-waarneembare verskynsels (Shaffer & Kipp, 2007). Daar is veral drie wyses van leer, naamlik klassieke kondisionering, instrumentele kondisionering en waarnemingsleer.

- **Klassieke kondisionering**

Om klassieke kondisionering te verduidelik, word na die klassieke geval van Pavlov se hond verwys. Hy het 'n klokke herhaaldelik gelui as hy 'n hond kos gegee het en die gevolg was dat die hond speeksel begin afskei het sodra hy kos gesien het. Die hond het die klokke met die kos geassosieer en later speeksel afgeskei as hy die klokke hoor, selfs al was daar nie kos nie (Berger, 2001).

Klassieke kondisionering vind dus plaas wanneer 'n respons wat eers aan een stimulus gekoppel was, met 'n nuwe stimulus geassosieer word. In die voorbeeld van die hond is die ongekondisioneerde stimulus (voedsel) dus met die gekondisioneerde stimulus (klokke) vervang om 'n gekondisioneerde respons te gee (Corey, 2005).

Daar is verskeie voorbeelde van klassieke kondisionering om ons. Kinders leer byvoorbeeld die name van voorwerpe deurdat 'n voorwerp met 'n spesifieke woord geassosieer word. Só leer kinders ook op emosionele en

sosiale vlak deur middel van klassieke kondisionering. 'n Kind kan sekere emosies met voorwerpe assosieer, bv. vrees met water, opgewondenheid met kos of ongemak met 'n karstoeltjie.

- **Instrumentele kondisionering**

In instrumentele kondisionering speel die organisme 'n aktiewe rol teenoor die passiewe rol in klassieke kondisionering waarin assosiasies gemaak is. Die klassieke voorbeeld hiervan is wanneer 'n rot in 'n hok geplaas word wat só ontwerp is dat die druk van 'n hefboom veroorsaak dat voedsel in die hok val. Wanneer die rot toevallig aan die hefboom raak, sal voedsel in die hok val. Die rot sal hierdie instrumentele handeling mettertyd meer dikwels uitvoer. Hierdie tipe kondisionering behels dus die aanleer van nuwe response, of die opskuif van bestaande response op die responshiërargie (Corey, 2005).

Daar is baie voorbeelde waar die tipiese gr. 0-leerder op emosionele en sosiale vlak op dié manier ontwikkel. Dink byvoorbeeld aan die kind wat sien hoe haar boetie raas kry omdat hy nie sy klere in die badkamer optel nie. Sy sal die raas wil vermy en dus haar klere optel. Ook sal die seun wat sien dat almal bly is as hy 'n nuwe woord kan lees, hard probeer om selfs nog meer woorde te kan lees. Die kind wat effens hartseer voel oor iets by die skool, sal gou van haar ouers se gedrag aflei of sy positiewe of negatiewe aandag kry deur daaroor te huil en sodoende haar gedrag aanpas in 'n volgende situasie.

- **Waarnemingsleer**

Waarnemingsleer of modellering behels die aanleer van gedrag deur waar te neem wat 'n ander persoon in 'n sekere situasie doen. Die effek van die model se gedrag (of dit positief of negatief beloon word) het verder ook 'n invloed op die waarnemer se modellering van die gedrag (Berger, 2001).

Bandura se sosiale kognitiewe teorie (voorheen die sosialeleerteorie) is veral van toepassing op die huidige studie. Hierdie teorie is afgelei uit klassieke en instrumentele kondisionering, maar is meer kompleks omdat Bandura besef het dat mense oor die gevolge van gedrag nadink en dat hulle hulself straf en versterk (Sigelman & Rider, 2009). Hy het dus klem gelê op die motiverende en self-regulerende rol van kennis in gedrag.

In 'n eksperiment wat Bandura by 'n kleuterskool gedoen het, het hy die kinders laat kyk na video's waar 'n volwassene 'n opblaaspop met 'n stok slaan en met balle gooi. In sommige van die video's is die volwassene geprys vir sy gedrag, in ander is hy gestraf en in die laaste video het sy gedrag geen gevolge gehad nie. Nadat die kinders die video's gekyk het, het hulle in die speelkamer ooreenstemmende gedrag teenoor 'n soortgelyke pop getoon, as die video waarna hulle gekyk het. Leer deur waarneming het dus plaasgevind (Sigelman & Rider, 2009).

Weer eens kan beide emosionele en sosiale ontwikkeling in die studiepopulasie so plaasvind. So sal die kind wat sien hoe haar ouers negatief optree teenoor mense van 'n ander kultuur, later by die skool soortgelyke gedrag toon. Die huidige ondersoeker sien oormatige blootstelling van kinders aan seksuele tonele en aggressie, onder andere op TV, as een van die grootste uitdagings van die tyd. Hierdie gedrag word só gemodelleer en later herhaal.

Hoewel Skinner niks oor die onderwerp skryf nie, kan mens aflei dat optimale ontwikkeling daarin geleë is dat die betrokke persoon gedragswyses aanleer wat hom of haar in staat stel om positiewe primêre en sekondêre versterkers te verkry en om aversiewe versterkers te vermy (Meyer et al., 2003).

Die belangrikheid van die leerteoretiese benadering vir die huidige studie is gesetel in waarnemingsleer. Dit is 'n baie belangrike manier om kinders se gedrag te rig en dit vind baie spontaan plaas. Miskien is dit juis die grootste

probleem met waarnemingsleer, naamlik dat daar nie baie beheer daaroor is nie en dat kinders net so maklik verkeerde gedragspatrone kan aanleer.

Die leerteoretiese benadering bied 'n baie praktiese model om die aanleer van gedrag te verstaan, maar die onderbou daarvan word nie in detail bespreek nie. Dit is dus 'n goeie teorie om in gedagte te hou in die aanbieding van die program, omdat dit praktykgerig is, maar dit gee nie dieper insig in die meganismes van hoe gedrag geëvalueer word en emosies ervaar word nie.

2.3.5 Kognitiewe benadering

Emosionele en sosiale ontwikkeling hou nou verband met kognitiewe ontwikkeling. Die ontwikkeling van taal beïnvloed sosiale interaksie en die probleemoplossingstrategieë van die kind. Die mens ontwikkel in sy geheel en daarom moet die invloed van kognisie op emosionele en sosiale ontwikkeling nie onderskat word nie.

Piaget verdeel kognitiewe ontwikkeling in vier periodes (Swartz, De la Rey, Duncan & Townsend, 2008):

- Sensories-motoriese periode (geboorte tot ongeveer twee jaar);
- Pre-operasionele periode (ongeveer twee tot sewe jaar);
- Konkreet-operasionele periode (ongeveer sewe tot 11 jaar); en
- Formeel-operasionele periode (vanaf ongeveer 11 jaar).

Die gr. 0-leerders in die studiepopulasie val in die pre-operasionele periode wat as oorgang tussen die sensories-motoriese periode en die latere operasionele periodes dien. Hierdie fase word as volg opgesom (Bjorklund, 2005):

- Leerders in hierdie fase se intelligensie is gegrond op simboliek. Hulle gebruik dus simbole om die aspekte van die omgewing te verstaan.

- Hulle druk hulle kennis uit in die vorm van taal, verbeelding en ander modusse wat hulle in staat stel om objekte in die onmiddellike omgewing met mekaar te vergelyk.
- Hulle gedagtes is intuïtief eerder as logies.
- Egosentriese redenering impliseer dat hulle moeilik 'n ander se standpunt kan insien.

Thompson, Rudolph en Henderson (2004) voeg hierby dat kinders in hierdie fase verder daartoe in staat is om voorwerpe op meer as een manier te klassifiseer, bv. grootte, vorm, kleur en tekstuur, maar sukkel om omgekeerde denke toe te pas. 'n Voorbeeld hiervan kan wees dat hulle sukkel om 'n mentale voorstelling te maak van vrugtesap wat uit 'n lang glas in 'n kort, wye glas gegooi word, maar steeds dieselfde hoeveelheid bevat.

Die eienskappe van die pre-operasionele fase beïnvloed dus die emosionele en sosiale ontwikkeling van die kind op 'n indirekte wyse. Die kind leer van basiese reëls en dat dit konsekwent toegepas moet word, en ook hoe om met ander kinders oor die weg te kom in 'n wêreld waarin die kind eintlik slegs met denke oor homself besig is.

Die toepassing van hierdie teorie in die huidige studie strek egter ook verder met die inagneming van 'n verdere belangrike kognitiewe komponent, naamlik die ontwikkeling van taal. Taal en taalvaardigheid beïnvloed die kind se emosionele en sosiale ontwikkeling aansienlik. Dit stel die kind in staat om sy eie emosies en dié van ander te kan benoem en te kan uitdruk, en ook om in interaksie met maats, ouers en onderwysers te kan tree.

2.3.6 Humanistiese benadering

Die humanistiese benadering sien die mens in eie reg, nie as determinant van impulse of aangeleerde response nie, en fokus op die subjektiewe, unieke

ervarings van elke persoon. Humaniste glo verder dat elke mens potensiaal het en streef na selfverwesenliking (Corey, 2005). Daar is verskeie teoretici wat hierdie benadering aanhang, maar vir die doeleindes van die studie word Maslow se hiërargie van behoeftes bespreek.

Maslow se hiërargie van behoeftes is gebou op die idee dat daar basiese behoeftes is wat almal het. Hierdie behoeftes kan in die vorm van 'n hiërargie voorgestel word, waar die onderste behoeftes eers bevredig moet word, voor behoeftes hoër op in die hiërargie bevredig kan word (Swartz et al., 2008). Maslow verdeel die behoeftes verder in twee kategorieë, naamlik tekortkomingsbehoeftes (primêre behoeftes) en behoeftes aan groei (sekondêre behoeftes).

, Primêre behoeftes sluit in: ,

- Vlak 1: Fisiese behoeftes aan kos, suurstof en slaap;
- Vlak 2: Veiligheidsbehoeftes aan voorspelbaarheid, organisasie en 'n stabiele omgewing;
- Vlak 3: Behoefte om te behoort en liefde te ervaar, 'n behoefte aan intieme verhoudings met ander; en
- Vlak 4: Behoeftes aan selfrespek en respek vir ander.

Sekondêre behoeftes is op vlak 5: die behoefte aan self-aktualisering, wat die behoefte van 'n individu is om sy hoogste potensiaal te vervul.

'n Praktiese voorbeeld van die toepassing van hierdie teorie kom voor by babas. 'n Baba huil gewoonlik as hy honger is. Sodra die fisiese behoefte aan kos vervul is, mag die baba dalk weer huil, 'n behoefte aan sekuriteit. Sodra die baba weer die ma naby sien, mag hy dalk weer huil, hierdie keer weens 'n behoefte aan sosiale interaksie. Behoeftes en die bevrediging daarvan bou dus op mekaar.

Die implikasie van hierdie teorie is veral van toepassing in die huidige konteks van die studie waar baie kinders in armoede leef sonder dat hulle basiese behoeftes aan kos, veiligheid en ouerlike sorg bevredig word. Dit sou dus moeilik wees om vir hierdie kinders die verdere kennis van emosionele en sosiale bevoegdheid oor te dra ten einde hulself te verryk, aangesien hulle basiese behoeftes nie bevredig is nie.

Die verskeie modelle van ontwikkeling gee 'n basis waaruit ontwikkeling verstaan kan word. Dit is belangrik om kennis te dra van al die teorieë om ontwikkeling beter te verstaan. Die kernbydrae van elke teorie ten opsigte van hierdie studie kan as volg opgesom word:

- Freud se hantering van die ontwikkelingsfases gee belangrike inligting om kinders in die ontwikkelingsfase te verstaan. Sy verduideliking van emosies en sosiale aspekte is egter baie beperkend.
- Erikson se ontwikkelingsfases brei verder uit op die ontwikkelingsfase sodat die ondersoekgroep beter verstaan kan word. Sy groter klem op sosiale aspekte, wat onderliggende emosionele aspekte verklaar, dra by tot beter begrip van die emosionele en sosiale ontwikkelingskrisisse tydens die ontwikkelingsfase.
- Waarnemingsleer verskaf 'n praktiese verklaring van hoe emosionele en sosiale gedrag aangeleer word, maar verklaar nie die interne prosesse sodat hulle beter verstaan word nie.
- Die kognitiewe benadering gee goeie agtergrondinligting wat in die spesifieke ontwikkelingsfase in ag geneem moet word en taal se invloed op emosionele en sosiale interaksie word beklemtoon.

- Maslow se hiërargie van behoeftes help om die Suid-Afrikaanse konteks beter te verstaan, aangesien dit basiese behoeftes in ag neem in die ontwikkeling van kinders. Die leemte in die teorie is egter dat dit nie in diepte op die gevolge van onbevredigde behoeftes in die ontwikkeling van emosionele en sosiale aspekte fokus nie.

Algemene ontwikkelingsteorieë is bespreek, asook die moontlike bydrae wat hulle kan lewer tot die huidige studie. Vervolgens sal teorieë wat spesifiek op emosionele en sosiale ontwikkeling fokus, beskou word.

2.4 Emosionele ontwikkeling

Verskeie emosionele ontwikkelingsteorieë kan in die literatuur geïdentifiseer word. Hierdie teorieë word binne drie denkrigtings geklassifiseer, naamlik , psigologiese en motiveringsteorieë van emosie, kliniese teorieë van emosie en evolusionêre teorieë van emosie (Plutchik, 2003).

Tabel 2.3 gee 'n opsomming van die hoofdenkrigtings (aangepas uit Plutchik, 2003).

Tabel 2.3

Hoofdenkrigtings aangaande emosionele ontwikkeling

Psigologiese en motiveringsteorieë van emosie	
Sylvan Tomkins	Agt basiese emosies is dryfvere van of beïnvloed motivering. Emosies vergroot gedrag. Elke emosie het 'n kenmerkende uitdrukkingspatroon, gebaseer op 'n neurologiese program.
Caroll Izard	Emosie het 'n genetiese basis. Daar is tien basiese emosies, asook kombinasies van die tien. Emosies is deel van persoonlikheid.
Richard Lazarus	Individuele waarneming van voordeel of nadeel bepaal emosionele

	reaksies. Hanteringstyle is maniere om emosies te handhaaf. Emosies is soos draaiboeke met onderskeibare, dramatiese storielyne wat elkeen 'n kerntema het.
Ross Buck	Emosies is interpretasies van die individu se innerlike seine van die liggaam, gesig en brein. Emosies hou verband met die aanpassing in die omgewing en die handhawing van homeostase. Die konsep van emosie is van toepassing op relatief primitiewe diere, sowel as mense.
Nico Fridja	Emosies is veranderinge in gereedheid vir aksie wat gewoonlik deur noodgevalle of onderbrekings na vore gebring word. Emosies organiseer gepaste optrede. Individue is konstant besig om hulle emosies te probeer beheer.
Kliniese teorieë van emosie	
Charles Spezzano	Emosie gee inligting oor die onbewuste innerlike state, soos dryfkragte en sosiale impulse. Die meeste emosies is komplekse state wat saamgestel is uit meer basiese emosies. Emosie is reeds van vroeg af aanwesig en tree op as kommunikasieseine. Psigologiese versteurings is onbewuste strategieë vir die hantering van die emosionele lewe.
Joseph Jones	Emosies is beheermeganismes vir die regulering van gedrag. Emosionele reaksies is aanpassend en beïnvloed die individu se kans op oorlewing. Emosies is basies nie-verbale reaksies wat die toestand van die liggaam weergee. Emosies is voortdurend aan die verander, het wollerige grense en word gewoonlik die beste verstaan deur middel van metafore.

Evolusionêre teorieë van emosies	
Robert Plutchik	Emosies is komplekse terugvoerprosesse wat poog om die homeostatiese balans te herstel as sekere betekenisvolle lewensgebeurtenisse disequlibrium veroorsaak. Hierdie teorie sluit drie modelle in, naamlik 'n strukturele model wat die verhouding tussen emosies voorstel in terme van 'n driedimensionele kegel; 'n opeenvolgingsmodel wat die komplekse terugvoersirkels betrokke by emosies beskryf en 'n derivatiewe model wat die sistematiese verbindings tussen emosie, persoonlikheid, persoonlikheidsversteurings, egoverdedigings en hanteringstyle beskryf.
Randolph Nesse	Probeer om evolusionêre verduidelikings van emosie te gee en te identifiseer hoe natuurlike seleksie veroorsaak dat spesifieke emosie die kans op individuele en genetiese oorlewing vir die individu verbeter. Alle emosies het 'n aanpassende funksie. Sogenaamde negatiewe emosies is bruikbaar, anders sou dit nie bestaan het nie.
Leda Cosmides en John Tooby	Emosies is funksionele subprogramme in die brein wat ontwikkel om sekere soorte oorlewingsverwante probleme op te los. › Hulle organiseer die ander liggaamsisteme soos geheue en aksie om te probeer om sulke probleme op te los. Emosies kan bestaan, selfs al is 'n persoon nie daarvan bewus nie, of al is daar nie 'n woord in die kultuur om dit te beskryf nie

Ouderdom speel ook 'n rol in emosionele ontwikkeling. Holodynski en Friedlmeier (2006) identifiseer verskille in emosionele ontwikkeling ten opsigte van die kinderjare en volwassenheid. Die eerste is dat kinders hulle emosies direk en kragtig uitleef en hulle emosies ervaar as buite hulle direkte beheer, terwyl volwassenes hulle emosies as minder in frekwensie en minder intensief ervaar. Verder ervaar volwassenes minder en swakker emosies omdat hulle versigtiger is en planne maak om hulself te beskerm. Hulle rig hulle gedrag op doelwitte en 'n self-sisteem ontstaan as regulerende agent. Volwassenes deel ook nie so geredelik hulle emosies met waarnemers nie, terwyl 'n kind 'n oop boek is.

Emosionele ontwikkeling vind in spesifieke stadiums plaas. Vir die doel van die studie word die ontwikkeling ingedeel in vier fases, naamlik geboorte tot twee jaar, twee tot drie jaar, vier jaar, en laastens vyf jaar en ouer.

- **Geboorte tot twee jaar**

Die klein kind ontwikkel die vermoë om gebare van ander waar te neem en verandering in gesigsuitdrukkings, stemtoon en liggaamshouding op te merk. Teen die ouderdom van ses tot tien maande kan die kind verskillende gesigsuitdrukkings onderskei, maar mag moontlik nie betekenis daaraan heg nie (Bullock & Russel, 1986).

Daar is 'n stel basiese emosies wat teenwoordig is by babas by geboorte. Hierdie emosies sluit in belangstelling, ang, veragting en tevredenheid, asook woede, hartseer, genot, verrassing en vrees, wat tydens die tweede tot sewende maand ontwikkel (Izard et al., 1995).

- **Twee tot drie jaar**

Die kind in hierdie ouderdomsgroep begin om betekenis te heg aan gesigsuitdrukkings. Die betekenis is redelik ongedifferensieerd en die kind onderskei emosies in terme van plesier/ongemak en graad van opwekking. Hierdie betekenisse fasiliteer sosiale interaksies en rig die kind se reaksies met betrekking tot dubbelsinnige gebeure (Bullock & Russel, 1986).

Later in die tweede jaar begin die kind meer komplekse emosies toon, soos skaamheid, skuldgevoel, jaloerie en trots. Hierdie komplekse emosies is selfbewuste of selfevaluatiewe emosies wat na vore kom, en dit hang gedeeltelik af van kognitiewe ontwikkeling (Shaffer & Kipp, 2007).

- **Vier jaar**

Teen die vierde jaar begin die kind om die betekenis wat aan emosie geheg word, uit te brei deur die situasies waarin dit voorkom, te onderskei. Uitdrukkings wat ooreenkom met plesier/ongemak of opwekking word met

verskillende kontekste, gevolge en uitkomst geassosieer. Die taal van emosie is belangrik deurdat die kind nou 'n basis het om sekere emosionele woorde te onderskei afhangende van die situasie waarin hulle voorkom (Bullock & Russel, 1986).

Emosionele uitdrukkingsreëls is kultureel gedefinieerde reëls wat spesifiseer watter emosies uitgedruk mag word in sekere omstandighede en watter nie. Hierdie reëls wissel in verskillende kulture (Shaffer & Kipp, 2007). Om aan dié emosionele uitdrukkingsreëls gehoor te gee, moet kinders, selfs babas, leer om hulle emosies te reguleer. Laasgenoemde verwys na strategieë vir die bestuur van emosies of aanpassing van emosionele opwekking tot die gepaste vlak. In die jare twee tot ses jaar word kinders beter met die hantering van ongemaklike emosionele opwekkings. Metodes wat kinders gebruik om hulle aandag af te trek van dit wat die emosies veroorsaak, sluit in om gelukkige gedagtes te dink en om die situasies te herinterpreteer. Verder word verwag dat negatiewe emosies vervang moet word met positiewe emosies, maar kinders tot op vyf is nog nie baie suksesvol hierin nie (Shaffer & Kipp, 2007).

- **Vyf jaar en ouer**

Tussen die ouderdom van vyf en sewe jaar ondergaan kinders 'n betekenisvolle ontwikkelingstransformasie: hulle kognitiewe prosesseringsvaardighede neem toe, hulle gaan deur 'n groeifase en daar is veranderinge in hulle breingrootte en -funksie. 'n Kenmerk van hierdie fase is dat daar 'n groot mate van internalisering of outomatisering is van baie van die take wat die kind voorheen deur bewuste pogings uitgevoer het (Greenberg & Snell, 1997).

Deur kombinasies van emosionele uitdrukkings, situasies en woorde, konstrueer die kind nou emosionele tekste. Twee prosesse wat hiermee

verband hou, is dat die kind verskillende elemente saam assosieer en dat die kind elemente in tydelike en toevallige reekse kombineer. Deur verskillende patrone van gedrag waar te neem, vorm die kind nou veralgemeende tekste wat die kind help om gebeure te veralgemeen en te vergelyk (Bullock & Russel, 1986).

Alhoewel hierdie fases oorvereenvoudig is en daar individuele verskille bestaan, voorsien dit tog 'n breë konseptuele raamwerk om die ontwikkeling van emosie in die kind in hierdie ontwikkelingsfase te verstaan.

Louw en Louw (2007) gee drie verklarings ten opsigte van emosionele ontwikkeling. Die eerste is dat dit 'n sterk biologiese proses is wat beïnvloed word deur die genetiese bloudruk van die individu. Die tweede is 'n kognitief-sosialiseringsverklaring, waarvolgens kognitiewe prosesse as mediators optree om die gaping tussen die omgewingstimulus en die emosionele reaksie van die kind te oorkom. Die kind assesser die situasie dus eers kognitief en tree dan op. Die laaste verklaring is gebaseer op die konteks van emosie en meen dat die positiewe of negatiewe aard van die emosie, asook die intensiteit, eerder as die spesifieke emosie ondersoek moet word. Die funksie van emosie is dus belangriker vir hierdie verklaring.

Emosionele ontwikkeling is dus 'n komplekse proses wat baie individueel is en deur verskeie faktore beïnvloed word. Dit is ook ouderdomspesifiek en die ontwikkelingsfase wat die fokus van hierdie studie is, het unieke uitdagings. Een daarvan is om op 'n emosionele vlak te funksioneer wat sosiale interaksie moontlik maak en fasiliteer. Dit impliseer voldoende kennis van emosie, uitdrukkingsvermoë en die begin van emosionele regulering, wat 'n kernkomponent van emosionele bevoegdheid is.

Ten einde die volle prentjie van sosiale interaksie te verstaan is dit dus nodig om die kind se vlak van emosionele ontwikkeling te ondersoek en verder uit te bou.

Die verweeftheid van emosionele en sosiale ontwikkeling, veral in hierdie ontwikkelingsfase moet dus in gedagte gehou word, ook in die bespreking van sosiale ontwikkeling.

2.5 Sosiale ontwikkeling

Sosiale ontwikkeling hou verband met emosionele ontwikkeling en word vervolgens bespreek. Verskeie modelle van sosiale ontwikkeling bestaan, waarvan die sosiale inligtingsprosesseringsmodel en sosiale rolaannemingsmodel bespreek sal word.

2.5.1 Sosiale inligtingsprosesseringsmodel (SIP)

Die sosiale inligtingsprosesseringsmodel is 'n perspektief wat die denke sien as 'n deurlopend ontwikkelende, simbool-manipulerende sisteem, soortgelyk aan 'n rekenaar, waarin inligting vloei, dit verwerk word en in uitsette omgeskakel word (antwoorde, afleidings en oplossings vir probleme) (Shaffer & Kipp, 2007). Hierdie model dra by tot die begrip van sosiale bevoegdheid deur al die prosesse wat bydra tot 'n bevoegde of onbevoegde respons in ag te neem. Verder beklemtoon dit dat sosiaal bevoegde gedrag gebaseer word op die vermoë om sosiale leidrade te verwerk en om hierdie inligting tesame met geakkumuleerde sosiale kennis te gebruik om sosiale besluite te maak (Lemerise & Arsenio, 2000).

Die SIP-model erken die belangrike rol wat emosie speel in die formulering van 'n respons op sosiale situasies (Lemerise & Arsenio, 2000). Daar word verder gehipotetiseer dat kinders wat hulle emosies beter kan kommunikeer, oor beter sosiale vaardighede beskik en beter vaar in sosiale interaksie (Izard, 1991).

Een van die aannames van die SIP-model is dat kinders se begrip en vertolking van gebeure hulle verbandhoudende gedrag beïnvloed (Crick & Dodge, 1994).

Die SIP-model gee 'n gedetailleerde uiteensetting van hoe kinders leirade in sosiale omstandighede verwerk en vertolk en tot 'n besluit kom wat min of meer effektief is (Crick & Dodge, 1994).

Dodge identifiseer die volgende ses stappe in die SIP-model (Shaffer & Kipp, 2007):

- Enkodeer sosiale leirade
- Interpreteer sosiale leirade
- Formuleer sosiale doelwitte
- Genereer probleemoplossingstrategieë
- Evalueer die waarskynlike effektiwiteit van strategieë en kies 'n respons
- Voer die keuse uit

Hierdie stappe stem tot 'n groot mate ooreen met die stappe in sosiale probleemoplossing. Sosiale probleemoplossing behels vyf stappe, naamlik i) resepsie/persepsie, ii) interpretasie, iii) genereer van oplossings, iv) voorspelling van gevolge/responskeuse en v) die uitvoer van die gekose gedrag. Kinders wat hierdie stappe goed kan uitvoer, pas beter in hulle portuurgroep aan en met die suksesvolle uitvoering van elke stap is daar 'n toename in die voorspelling van sosiale bevoegdheid en sukses in die portuurgroep (Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1988).

Goleman (1995) brei op hierdie model uit en stel dit as volg voor:

Rooi lig

1. Stop, kalmeer, dink voor jy optree

Geel lig

2. Noem die probleem en hoe jy voel
3. Stel 'n positiewe doelwit
4. Dink aan baie oplossings
5. Dink vooruit aan die gevolge

Groen lig

6. Gaan voort en probeer die beste plan
7. Evalueer die resultate

Die SIP-model kan as volg met 'n voorbeeld verduidelik word: Die eerste en tweede stap is as 'n kind aandag gee, enkodeer en sosiale leidrade interpreteer. As 'n kind in die straat stap en deur 'n bal getref word, moet hy probeer verstaan wat gebeur het (aandag gee en enkodeer) en hoekom dit gebeur het (interpretasie: ongeluk of opsetlik?). In die derde stap moet die kind sy doelwitte in die situasie begin uitklaar. Voorbeelde hier sou wees om vriendelik te bly of assertief te wees. Stap vier en vyf behels die genereer en evalueer van moontlike response volgens geantisipeerde uitkomst, verhouding tot doelwitte en selfdoeltreffendheid in die uitvoer van die respons. So kan 'n kind in bogenoemde voorbeeld dit oorweeg om terug te veg, maar die respons verwerp uit vrees dat dit konflik tot gevolg sal hê of dat hy nie hard genoeg sal kan gooi nie. Uiteindelik word die mees positief geëvalueerde respons in terme van die doelwitte, geantisipeerde uitkomst en selfdoeltreffendheid gekies en die gedrag word uitgevoer (Crick & Dodge, 1994).

Lemerise en Arsenio (2000) voer verder aan dat verskillende emosionele prosesse die SIP-model kan beïnvloed. Hierdie prosesse wissel van kort emosionele ervarings, tot meer standhoudende gemoedstoestande en affektiewe style. Verder is dit ook moontlik dat voorafbestaande gemoedstoestande en temperamentgebaseerde emosionele style 'n invloed kan hê op hoe sosiale leidrade gekodeer en geïnterpreteer word, sowel as die daaropvolgende fases van die SIP-model. Die individu se vermoë om emosies te reguleer, beïnvloed ook die SIP-model en kan ook verskil in verskillende ontwikkelingsvlakke en situasies.

Lemerise en Arsenio (2000) redeneer verder dat die emosionele proses en leidrade binne die individu, asook die emosionele leidrade wat deur ander uitgedruk word, 'n invloed kan hê op die enkodering en interpretering van die

sosiale leidrade, die doelwitte vir die gedrag, die evaluering van die potensiele response en die probleemoplossende respons wat gekies word.

2.5.2 Sosiale rolaannemingsmodel

In hierdie teorie beskryf Selman die kind se vermoë om 'n ander se perspektief aan te neem en sy gedagtes, gevoelens en gedrag te verstaan. Hierdie teorie herinner sterk aan Bandura se gedagtes oor waarnemingsleer. Selman se teorie bestaan uit vyf fases:

- Egosentriese of ongedifferensieerde perspektief (drie tot ses jaar). Kinders is nie bewus van enige ander perspektief as hulle eie nie. Hulle aanvaar dat wat hulle voel, korrek is.
- Sosiale inligtingsrolaanneming (ses tot agt jaar). Kinders verstaan nou dat ander ook perspektiewe kan hê wat verskil van hulle eie. Hulle glo egter dit gebeur slegs omdat die ander verskillende inligting as hulle ontvang het.
- Self-reflekterende rolaanneming (agt tot tien jaar). Kinders weet nou dat hulle eie en ander se standpunte in konflik kan wees, selfs al het hulle dieselfde inligting ontvang. Hulle kan nou die ander persoon se standpunt in ag neem en oorweeg, en is in staat om ander se reaksies op hulle gedrag te antisipeer. Die kind in hierdie fase kan egter nie sy eie en die ander persoon se perspektief gelyktydig oordink nie.
- Wedersydse rolaanneming (tien tot 12 jaar). Die kind kan nou gelyktydig sy eie en die ander persoon se standpunt in ag neem en insien dat die ander persoon ook dieselfde kan doen. Die kind kan ook die rol van 'n onpartydige derde party inneem en voorsien hoe elke deelnemer (die self en die ander) gaan reageer op die siening van die ander persoon.

- Samelewingsrolaanneming (12 – 15 jaar). Die adolessent probeer die ander persoon se perspektief verstaan deur dit te vergelyk met die sosiale sisteem waarin hy funksioneer. Hy verwag dus van ander om te dink soos die meeste ander mense sou (Selman, 1976; Shaffer & Kipp, 2007).

Die kinders in die studiepopulasie val binne twee fases, naamlik die egosentriese of ongedifferensieerde perspektief en sosiale inligtingsrolaanneming. Die kinders in die studiepopulasie is dus op 'n belangrike oorgangsfase in hulle sosiale funksionering, naamlik vanaf egosentries en net gefokus op die self na 'n groter bewustheid van ander se perspektiewe en die skep van ruimte om ook met die verskille saam te leef.

Die sosiale ontwikkeling van die mens kan wesenlik in twee modelle saamgevat word, naamlik die sosiale inligtingsprosesseringmodel en sosiale rolaanneming. Albei modelle maak 'n unieke bydrae tot insigte oor hoe sosiale vaardighede en sosiale interaksie ontwikkel, maar hulle verskil ten opsigte van die intensionaliteit en gestruktureerdheid van die modelle. Waar die sosiale inligtingsprosesseringsmodel 'n baie gestruktureerde, intensionele model is, vind die aanleer van gedrag deur middel van die sosiale rolaannemingsmodel meer terloops, minder intensioneel en minder gestruktureerd plaas.

Die kinders in die ontwikkelingsfase wat die fokus van die studie is, behoort kognitief in staat daartoe om meer komplekse, gestruktureerde prosesse te kan volg, hoewel hulle waarskynlik makliker sal identifiseer met die meer nie-intensionele proses van rolaanneming.

Albei modelle kan effektief in 'n program aangewend word om sosiale vaardighede aan te leer.

2.6 Interaksie tussen emosionele en sosiale ontwikkeling

Emosionele en sosiale ontwikkeling hou nou verband met mekaar en beïnvloed mekaar wedersyds. Ontwikkeling op die een terrein is meestal afhanklik van ontwikkeling op die ander en het wederkerige gevolge. Só lei emosionele ontwikkeling byvoorbeeld tot sosiale ontwikkeling, wat weer emosionele ontwikkeling beïnvloed. Neem hier die voorbeeld van die kind wat sy eie emosies begin herken. Hy kan nou vir sy ma sê dat hy hartseer is. Dit fasiliteer sosiale ontwikkeling, omdat dit kommunikasie tussen hulle op 'n dieper vlak laat plaasvind en die ma die geleentheid kry om hom uit te vra oor hoe hy voel en wat hom hartseer maak. Die gesprek oor emosies verdiep op sy beurt weer die kind se emosionele ontwikkeling, omdat hy emosies beter verstaan en meer beheer daaroor kan uitvoer.

Emosies speel 'n groot rol in sosiale ontwikkeling in die opsig dat die uitdrukking van emosies 'n kommunikatiewe rol speel. Verder is 'n baba se vermoë om ander se emosies te herken, 'n belangrike vaardigheid wat hom in staat stel om af te lei hoe hy moet voel of optree in 'n verskeidenheid van situasies (Shaffer & Kipp, 2007). Babas begin die emosies van hulle ouers raaksien op sewe tot tien maande en begin dan hulle ouers se reaksie monitor. Dit word sosiale verwysing genoem, wat verwys na die gebruik van ander se emosionele uitdrukking om die betekenis af te lei van 'n ander verwarrende situasie (Shaffer & Kipp, 2007).

Die affektiewe domein gee belangrike inligting as 'n voorspeller of die portuurgroep van 'n kind hou of nie. Emosies word al meer erken as kragtige intra- en interpersoonlike reguleerders van gedrag. Maats vind dit makliker en aangener om met kinders wat positiewe emosies uitleef, in kontak te wees en sien hulle ook as meer populêr (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski & LaFreniere, 1984). Die vermoë om ander se emosies te vertolk, kan ook 'n mens se reaksie en gevolglik die mate waarin jy van die betrokke persoon hou, beïnvloed. Kennis

van emosionele situasies hou direk verband met populariteit, maar word nie deur prososiale gedrag gemedieer nie (Garner, 1999).

Verhoudings met die versorger sowel as die portuurgroep is nodig vir emosionele ontwikkeling aangesien dit verskillende ervarings bied en nie dieselfde funksie het nie (Sroufe, 1997). Die versorger-kind-verhouding gee in die vroeë jare troos, beskerming en sekuriteit aan die kind en ontwikkel gevolglik sosiale vaardighede in die kind (Sroufe, 1997). Die kind se verhouding met sy portuurgroep gee hom aan die ander kant 'n konteks waarbinne hy kan uitbrei op die sosiale vaardighede wat hy binne die versorger-verhouding aangeleer het. Hierdie uitbreiding vind plaas met individue wat min of meer soos hy is, sodat ingewikkelde konsepte soos samewerking en kompetisie bemeester kan word (Hartup, 1989).

Modelle van sosiale inligtingsprossessering erken ook die belangrike rol wat emosie speel in die formulering van 'n respons op sosiale situasies (Lemerise & Arsenio, 2000). Hieruit volg die hipotese dat kinders wat hulle gevoelens beter kan kommunikeer, beter sosiale vaardighede ontwikkel en beter sosiale interaksie sal hê (Nowicki & Duke, 1994).

Emosionele en sosiale ontwikkeling is dus moeilik om van mekaar te skei aangesien dit mekaar wedersyds beïnvloed. Die term sosio-emosionele ontwikkeling word soms gebruik om te verwys na die gesamentlike ontwikkeling van beide aspekte. Dit verwys na die vermoë om veilige nabye verhoudings te vorm, en om emosies te ervaar, te reguleer en uit te druk (University of Maine, 2006).

In die huidige studie word emosionele en sosiale bevoegdheid ondersoek. Hierdie bevoegdhede impliseer ontwikkeling. Die kinders in die ontwikkelingsfase wat ondersoek word, is in 'n stadium waar emosionele ontwikkeling begin stabiliseer om hulle voor te berei vir die groot uitdagings in

sosiale ontwikkeling wat met skooltoetrede gepaard gaan. Die ontwikkeling wat leerders op sosiale gebied ervaar, verryk weer hulle emosionele ontwikkeling, wat die wederkerige invloed van emosionele en sosiale ontwikkeling voorstel.

2.7 Die ontwikkelingstake van die gr. 0-leerder

Ontwikkeling vind plaas op verskeie terreine en vir die doel van die studie word die volgende terreine kortliks bespreek: fisies, intellektueel, taal, emosioneel, die self en sosiaal. Laastens sal skooltoetrede, as 'n kritieke toepassingsveld waarbinne bogenoemde terreine ontwikkel, aangespreek word.

2.7.1 Fisiese ontwikkeling

Fisiese ontwikkeling het te make met die groei van die liggaam en veranderinge in die interne strukture en funksionering van die liggaam. Waar groei vinnig plaasgevind het in die eerste twee jaar van die kind se lewe, neem dit af tussen die ouderdom van twee tot ses jaar (Swartz et al., 2008). Groot en fyn motoriese ontwikkeling verbeter in die jare voor skool om die kind voor te berei op die akademiese take wat op skool aangeleer moet word (Brooks, 2008).

2.7.2 Intellektuele ontwikkeling

Beter motoriese beheer veroorsaak dat kinders op meer komplekse maniere met voorwerpe in hulle omgewing kan omgaan. Die aandagspan verleng, sodat kinders aktiwiteite vir langer tydperke kan volhou, en 'n verbeterde geheue laat hulle toe om reekse in meer detail te onthou (Brooks, 2008).

2.7.3 Taalontwikkeling

Die ontwikkeling van taal is seker een van die belangrikste ontwikkelingstake en die sukses waarmee die kind dit bemeester, het verreikende gevolge. Dit is

belangrik om baie met kinders te praat en boeke voor te lees, om te verseker dat hulle taalontwikkeling op 'n ouderdomsverwante vlak is (Parker, 1998).

Gedurende die kleuterjare vind baie ontwikkeling op die gebied van taal plaas en taal word 'n baie belangrike medium vir die interaksie met ander. In hierdie tydperk is kinders in staat om komplekse, volwasse sinne te produseer, hoewel hulle nog soms kan sukkel om sekere klanke uit te druk (Swartz et al., 2008).

Louw en Louw (2007) stel dit dat reseptiewe taal (die begrip van gesproke en geskrewe taal) en reprodutiewe taal (praat en skryf) teen ongeveer sesjarige ouderdom aansienlik verbeter by die kind. Op die ouderdom van ses het 'n kind tussen 10 000 en 13 000 woorde in sy woordeskat, leer hy etiketreëls, om mense in konteks korrek aan te spreek, en om die spraakinhoud na gelang van die luisteraar se status en identiteit te verander.

2.7.4 Emosionele ontwikkeling

Die kind se begrip van emosies groei in diepte. Kinders in die voorskoolse fase kan emosionele snellers akkuraat identifiseer en verstaan woede beter as voorheen. Hulle evalueer gebeure egter steeds op grond van hulle uitkomst; met ander woorde, as kwaaddoeners hulle doelwit suksesvol bereik, sal hulle tevrede voel met die gedrag en nie die implikasie van die verkeerde gedrag insien nie (Brooks, 2008).

2.7.5 Ontwikkeling van die self

In hierdie ontwikkelingsfase definieer kinders hulself volgens hulle fisiese karaktereenskappe en aksies. Hulle fokus op die positiewe en bly optimisties dat hulle wel hulle doelwitte sal bereik (Brooks, 2008).

'n Goeie selfbeeld is belangrik vir 'n kind se ontwikkeling. Die kind wat in homself glo, kan sy sterktes aanvaar en werk aan die swakker areas. So 'n kind het selfvertroue en pak uitdagings entoesiasties aan. 'n Gelukkig kind kan fokus op die taak voorhande en meer effektief leer (Parker, 1998).

Geslagsidentiteit en etniese identiteit word ook in hierdie fase beklemtoon (Brooks, 2008). Geslagsrolle en geslagstoepaslike take behoort reeds vir die kinders in die ontwikkelingsfase uitgeklaar te wees. Hulle speel dus al met toepaslike speelgoed en help met toepaslike take in en om die huis. Etniese identiteit word dikwels eers gevorm as die kind in kontak kom met ander etniese groepe, wat meestal eers in die formele skoolopset gebeur. Leerders identifiseer hulself eers volgens kleur en leer eers later om hulself te handhaaf en die verskille tussen groepe te respekteer (Brooks, 2008).

2.7.6 Sosiale ontwikkeling

Sosiale ontwikkeling by die voorskoolse kind betrek die drie hoofgroepe waarmee hy in kontak is, naamlik sy ouers, sibbe en portuurgroep. Die drie tipes verhouding is elkeen uniek, sodat die kind unieke vaardighede kan aanleer en unieke blootstelling kry om hom voor te berei op volwasse sosiale interaksie.

2.7.7 Skooltoetrede

Skooltoetrede stel spesifieke verwagtings aan die kind in hierdie ontwikkelingsfase. Hierdie verwagtings kan binne die terreine van ontwikkeling as volg bespreek word:

- **Fisiese ontwikkeling**

Formele onderrig verwag van die skoolbeginner om fisies gesond te wees, om oor die nodige growwe en fyn motoriese vaardighede te beskik en ook

om voldoende perseptuele vermoëns te hê sodat leer kan plaasvind (Grové, 1989).

- **Kognitiewe ontwikkeling**

Kognitiewe ontwikkeling met skooltoetrede behels die inneem van kennis; die vermoë om te kan konsentreer en take te voltooi; kritiese denkvaardighede; vaardighede met kategorisering; en 'n drang na kennis en taalontwikkeling (Grové, 1989).

- **Emosionele en sosiale ontwikkeling**

Emosionele stabiliteit word gesien as 'n voorvereiste vir optimale kognitiewe funksionering (Grové, 1989).

Wat emosionele voorbereidheid betref, verwag die skool dat die skoolbeginner emosioneel voorbereid sal wees om die vreemde skoolwêreld te betree en te oorwin. Hy moet die skeiding van sy ouers kan aanvaar en die ouers moet ook ryp wees om hulself van hulle kind los te maak. Verder moet hy sy emosies kan beheer en sy eie impulse in bedwang kan hou. Hy moet ook ander se gevoelens in ag neem (Grové, 1989).

Die skool verwag ook dat die skoolbeginner hom sosiaal sal kan aanpas by nuwe situasies, klasse, onderwysers en kinders. Hy moet kan aanpas by die groep en ook in die groep kan leer. Hy moet 'n behoefte hê om in die groep opgeneem te word, maar ook onafhanklik kan funksioneer. Hy moet in staat wees om met maats van sy ouderdom te kan speel. Hy moet kan wedywer en ander se doen en late na waarde kan oordeel. Hy moet beheer kan uitoefen oor antisosiale gedrag. Hy moet hom ook kan onderwerp aan gesag en dissipline (Grové, 1989; Parker, 1998).

Volgens die uitkomst vasgestel deur die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys, behoort die gr. 0-leerder aan die einde van gr. 0 aan sekere vereistes te voldoen, soos uiteengesit in die Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys: RSA, 2003). Die uitkomst is:

Uitkoms 1: Gesondheidsbevordering

Uitkoms 2: Sosiale ontwikkeling

Uitkoms 3: Persoonlike ontwikkeling

Wat die eerste uitkoms betref, moet die leerder in staat wees om ingeligte besluite oor persoonlike, gemeenskaps- en omgewingsgesondheid te neem. Dit sluit in om basiese persoonlike higiëne te kan handhaaf, bewus te wees van veiligheidsmaatreëls by die huis en by die skool, en ook om nie te kan sê vir seksuele mishandeling (Departement van Onderwys: RSA, 2003).

Die tweede uitkoms verwag van die leerders om begrip te hê van toewyding aan grondwetlike regte en sosiale verantwoordelikhede, en ook om begrip vir diverse kulture en gelowe te toon. Dit word getoets deur: die identifisering van basiese regte en verantwoordelikhede in die klaskamer; herkenning van die Suid-Afrikaanse vlag; kennis van die lede van eie gesin, familie, maats en versorgers; die luister na en oorvertel van 'n storie met 'n morele waarde uit eie kultuur; en die identifisering van name en simbole met betrekking tot eie geloof (Departement van Onderwys: RSA, 2003).

Die derde uitkoms, naamlik persoonlike ontwikkeling, stel dit dat die leerder in staat moet wees om verworwe lewensvaardighede te gebruik om persoonlike potensiaal te verwesenlik en uit te brei om doeltreffend op uitdagings in sy wêreld te reageer. Dit word geassesseer deur te kyk of die leerder die volgende kan doen: eie naam en adres sê; beskryf wat eie liggaam kan doen; gee uitdrukking aan gevoelens sonder om self, ander en eiendom skade aan te doen; en aanpassing by klasroetine en volg van instruksies (Departement van Onderwys: RSA, 2003).

2.8 Invloede op emosionele en sosiale ontwikkeling

In die bestudering van die invloede op emosionele en sosiale ontwikkeling word twee verskillende standpunte gebruik. Die eerste is die evolusionêre standpunt en die tweede is die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner wat verskillende invloede op ontwikkeling identifiseer.

2.8.1 Die evolusionêre standpunt

Die evolusionêre standpunt kyk na die rol van biologiese invloede op ontwikkeling. Etiologie is die studie van die bio-evolusionêre basis van menslike gedrag. Die sensitiewe periode is 'n periode van tyd wat optimaal is vir die ontwikkeling van spesifieke vaardighede of gedrag, en waarin die individu besonder sensitief is vir ontwikkelingsinvloede wat hierdie attribute kan uitbou (Shaffer & Kipp, 2007).

Roos (2004) onderskei vyf sulke kritieke periodes in die ontwikkeling van 'n kind:

- Emosionele ontwikkelingsperiode: tussen die tydperk van geboorte tot ses jaar, waar emosionele binding veral plaasvind;
- Taalontwikkelingsperiode: tussen geboorte en drie jaar;
- Motoriese ontwikkelingsperiode: van geboorte tot ses of nege jaar, wat die langste periode is;
- Perseptuele ontwikkelingsperiode: van geboorte tot ses jaar; en
- Konseptuele ontwikkelingsperiode: van ses tot nege jaar.

Met nadere ondersoek van hierdie ontwikkelingsperiodes is dit duidelik dat met die uitsondering van die laaste periode, al die ontwikkeling vanaf geboorte tot ses jaar plaasvind. Dit is dus 'n krities belangrike stadium vir kinders om optimaal gestimuleer te word sodat hulle optimaal kan ontwikkel.

2.8.2 Bio-ekologiese model van Bronfenbrenner

Die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner is 'n model wat dit beklemtoon dat die ontwikkelende persoon ingebed is in 'n reeks van omgewingsisteme wat in interaksie is met mekaar en met die persoon om ontwikkeling te beïnvloed. Vyf sisteme word onderskei: mikrosisteem, mesosisteem, eksosisteem, makrosisteem en die chronosisteem, wat dui op lae wat al hoe verder uitkring rondom 'n persoon, maar hom steeds beïnvloed (Shaffer & Kipp, 2007; Sigelman & Rider, 2006):

2.8.2.1 Die mikrosisteem

Die mikrosisteem sluit verskeie komponente in, naamlik die persoon se biologiese en psigologiese karaktereienskappe, sy huislike omstandighede, portuurgroep en skool.

- Die omvang van **biologiese invloede** op die kind se ontwikkeling is duidelik uit studies wat kinders met fisiese siektes soos asma en sistiese fibrose ondersoek het. Daar is gevind dat hulle 'n groter neiging het om gepaardgaande gedragsprobleme te hê, terwyl kinders met neurologiese of breinversteurings die grootste risiko loop om gedrags- of emosionele probleme te ontwikkel (Richman, 1988).

Die invloed van MIV/Vigs op die kind se ontwikkeling strek wyer as bloot die risiko wat die kind loop om self die siekte op te doen. Dit beïnvloed ook tot 'n groot mate die gehalte van die gesondheid van die kind sowel as die fisiese versorging van die kind.

Wanvoeding is nog 'n aspek wat die kind se biologiese ontwikkeling op 'n fisiese manier beïnvloed. 'n Kind moet 'n gebalanseerde dieet volg ten einde hom in staat te stel om aan die eise wat sy ontwikkelende

liggaam stel te voldoen. Weer moet MIV/Vigs se invloed hier nie misken word nie. Baie babas word die geleentheid om borsmelk te drink ontnem as gevolg van die status van hulle moeders. Armoede en die afsterwe van hulle ouers lei verder daartoe dat hierdie kinders op die lang duur honger ly en gevolglik nie optimaal ontwikkel nie.

Die hedendaagse leefwyse is ook nie altyd ondersteunend vir optimale ontwikkeling nie. Kinders word meer passief groot. Ouers probeer om ouerskap en hulle loopbane te versoen deur wegneemetes en deur 'n vinnige lewenspas te handhaaf, wat ook nie bevorderlik is vir 'n gesonde leefstyl nie.

- **Psigologiese karaktereienskappe** sluit die kind se gemoedstoestand, emosionele response en algemene gedrag in en dit, word grootliks beïnvloed deur sy temperament (Richman, 1988). Kinders wat opgeruimd, aanpasbaar en gelykmatig is, hanteer probleme beter as dié wat buierig, onaanpasbaar en emosioneel sensitief is. Veerkragtigheid word al hoe meer nagevors en speel ook hier 'n rol ten opsigte van hoe maklik 'n kind oor moeilike omstandighede kan kom en weer suksesvol kan aangaan.
- **Huislike omstandighede** beïnvloed kinders veel meer as wat die meeste ouers wil erken. Baie navorsing is reeds gedoen oor die belangrikheid van hegte verhoudings met primêre versorgers om die kind te leer en te lei om gesonde verhoudings met die self en met ander in later stadiums van hulle lewe te ontwikkel. Richman (1988) noem ook dat ouerlike konflik een van die oorsake van ongelukkigheid en onttrekking by jong kinders is. Rusies ontstel die kind en skep vrees.

Die opvoedingsklimaat waarbinne die kind grootword, het 'n groot invloed op sy ontwikkeling. Dit verwys na die algemene klimaat in die huis en die atmosfeer waarin die kind grootword. 'n Rustige, kalm opvoedingsklimaat fasiliteer gesonde ontwikkeling binne normale perke (Pretorius, 1993).

Verskeie opvoedingstyle word in die literatuur geïdentifiseer. De Klerk en Le Roux (2004) noem die volgende vier ouerskapstyle ten opsigte van die hantering van emosies:

- Die afwysende ouer behandel sy kind se emosies as onbelangrik en onttrek hom van of ignoreer sy kind se gevoelens.
- Die afkeurende ouer veroordeel en kritiseer die wyse waarop die kind aan sy emosies uiting gee en straf of dissiplineer hom as hy aan sy emosies uiting gee.
- Die laat-maar-loop-ouer aanvaar geredelik alle uiting van emosie deur die kind, maar gee min leiding in verband met gedrag. Gevolglik openbaar die kind onvanpaste gedrag as hy intense emosie beleef.
- Die ouer wat as emosionele leermeester 'n voorbeeld vir die kind stel, bekragtig die kind se emosies en kan tyd saam met 'n hartseer, kwaai of bang kind deurbring. Hierdie ouer is ook sensitief vir die kind se emosionele stemmings.

Ander faktore wat die kind se ontwikkeling beïnvloed is drankmisbruik, losbandigheid, werkloosheid, misdaad, swak behuisingsomstandighede en gesinsonvolledigheid (Kapp, 1990).

- Die **portuurgroep** en die kind se aanpassing tussen sy maats beïnvloed nie net hoe goed die kind se interaksie met ander sal wees nie, maar ook sy evaluering van homself, wat weer sy potensiaal en moontlikheid tot verdere ontwikkeling kan beïnvloed.
- Soos reeds genoem, het die **skool** ook sekere verwagtings van die kind. Dit sluit in die kind se vermoë om aan te pas en te vorder op akademiese gebied. Kinders wat moeilik aanpas en nie akademies sterk is nie ervaar skool gewoonlik baie negatief, aangesien hulle baie negatiewe terugvoer by die skool kry. Al die komponente van skoolgaan word hierby betrek, naamlik onderwysers, leerwerk en maats. Die passing tussen die skool en die kind is dus ook belangrik ten opsigte van ontwikkeling (Pretorius, 1993).

2.8.2.2 Die mesosisteem

Die mesosisteem verteenwoordig die interverhoudings tussen die verskillende komponente van die mikrosisteem. So kan ouerlike konflik in die huislike omstandighede veroorsaak dat die kind hom by die skool onttrek en nie die volle voordeel van elke leergeleentheid geniet nie, terwyl 'n huis waarin die kind liefde ervaar, ook positiewe interaksie tussen sy maats tot gevolg kan hê en hom kan toelaat om die meeste van elke leergeleentheid te maak.

2.8.2.3 Die eksosisteem

Die eksosisteem verteenwoordig sosiale instellings wat die individu nie direk beïnvloed nie, maar tog indirek 'n invloed het op sy ontwikkeling. Voorbeelde is die plaaslike regering en ouers se werkplekke – dit beïnvloed kinders ten opsigte van die mate van vryheid wat hulle beleef om byvoorbeeld in parke te speel, die

invloed van finansiële faktore op die kind se ontwikkeling en hoeveel tyd hulle met hulle ouers kan deurbring.

2.8.2.4 Die makrosisteem

Die makrosisteem verwys na die groter prentjie van sosiale toestande in die land en die kultuur waarbinne die kind grootword. Enige gebeurtenis buite die normale het 'n invloed op die kind se lewe. So sal die dood van 'n ouer op 'n jong ouderdom, of mishandeling deur ouers 'n groot invloed op die kind se emosionele en sosiale ontwikkeling hê (Pretorius, 1993).

2.8.2.5 Die chronosisteem

Die chronosisteem probeer die idee vasyang dat veranderinge in die omgewing plaasvind binne 'n tydraamwerk, en dat hulle met tyd in die individu se lewe ontvou. Die bestudering van die ontwikkeling en invloede daarop moet dus nie van tyd tot tyd gebeur nie, maar wel deurlopend om die volle impak daarvan op die individu te verstaan.

Dit blyk dus dat ontwikkeling nie 'n eenvoudige saak is nie en dat daar baie faktore is wat in ag geneem moet word. Verder is dit nie 'n eendimensionele proses nie en vind verskeie ontwikkelingsprosesse gelyktydig in 'n individu plaas wat die proses verder kompliseer.

Al die bogenoemde sisteme is voortdurend in interaksie met mekaar en beïnvloed mekaar wederkerig. Dit beklemtoon weer eens die komplekse aard van ontwikkeling en verweefdheid tussen die verskillende dimensies van ontwikkeling, waarvan emosionele en sosiale ontwikkeling maar enkeles is.

2.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is gefokus op emosionele en sosiale ontwikkeling. Verskeie teorieë is bespreek, asook die wedersydse invloed van die twee konsepte op mekaar. Laastens is ook gekyk na invloede op ontwikkeling.

In hoofstuk 3 gaan emosionele en sosiale bevoegdheid bespreek word, asook die verband tussen ontwikkeling en bevoegdheid.

Hoofstuk 3: Emosionele en sosiale bevoegdheid van gr. 0-leerders

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die terme emosionele en sosiale bevoegdheid tesame met verwante terme gedefinieer. Emosionele en sosiale bevoegdheid word vervolgens bespreek, en daarna die verwantskap tussen ontwikkeling en bevoegdheid. Laastens sal die verband tussen emosionele en sosiale bevoegdheid aangespreek word.

3.2 Begripsomskrywing

Die term *emosie* is reeds in hoofstuk 2 volledig beskryf. Emosie motiveer, organiseer persepsies en gedagtes en lei tot aksies (Izard, 1991). Dit verwys dus na gevoelens van die individu wat 'n invloed het op die individu se gedrag sowel as sy interaksie met ander.

Bevoegdheid word gedefinieer as die kapasiteit of vermoë om in interaksie met 'n veranderende en uitdagende sosiaal-fisiese omgewing betrokke te raak, wat lei tot groei en die bemeestering van spesifieke take vir die individu (White, 1959). Waters en Sroufe (1983) definieer dit as 'n globale konstruk wat die vermoë behels om omgewings- en persoonlike bronne te gebruik om goeie ontwikkelingsuitkomst te bereik.

Die term **emosionele bevoegdheid** word gedefinieer as die demonstrasie van selfdoeltreffendheid in sosiale transaksies wat emosie uitlok (Saarni, 1990). Verder word emosionele bevoegdheid gedefinieer as die emosioneel verwante kapasiteit en vermoë wat 'n individu nodig het om só in 'n veranderende omgewing te leef dat hy meer gedifferensieerd, beter aangepas, meer effektief

en met meer selfvertroue daar uitsien (Salovey & Sluyter, 1997).

Die term sosiaal is ook reeds in die voorafgaande hoofstuk beskryf. Dit verwys na aspekte van die individu se lewe wat verband hou met mense rondom hom, hetsy sy betekenisvolle ander, of kennisse.

Sosiale bevoegdheid verwys in die algemeen na die gehalte van die individu se sosiale interaksie soos waargeneem deur die mense rondom hom of haar (Gresham, 1986). Sosiale bevoegdheid kan gekonstrueer word as gedrag, houdings en begrip wat die ontwikkeling van goeie verhoudings ondersteun en kinders en volwassenes in staat stel om suksesvol te wees in take wat ander insluit (Stewart-Brown & Edmunds, 2003).

In hierdie studie word **emosionele bevoegdheid** gedefinieer as die mate waartoe die individu effektief met sy emosies omgaan ten einde ouderdomgepaste uitkomst te bereik, terwyl **sosiale bevoegdheid** in hierdie studie gedefinieer word as die mate waartoe die individu effektief met sy sosiale omgewing omgaan ten einde ouderdomsgepaste uitkomst te bereik.

3.3 Emosionele bevoegdheid

Die term emosionele bevoegdheid is relatief nuut en word deur verskeie navorsers ondersoek, veral om die term se betekenis en verband met ander konsepte soos emosionele geletterdheid en emosionele intelligensie uit te klaar (Stewart-Brown & Edmunds, 2003). Emosionele bevoegdheid sal eerstens gekonseptualiseer word, waarna die onderskeie komponente daarvan bespreek sal word.

3.3.1 Konseptualisering van emosionele bevoegdheid

Die term emosionele bevoegdheid hou nou verband met ander terme rakende emosie, soos emosionele intelligensie en emosionele geletterdheid. Hierdie verbande word eers bespreek.

In die definisie van **emosionele intelligensie** kan verskeie eienskappe onderskei word, naamlik die vermoë om akkuraat waar te neem, 'n waardeoordeel te maak en emosie uit te druk; die vermoë om emosie te verstaan en emosionele kennis te gebruik; die vermoë om gevoelens te genereer of toegang daartoe te verkry en só kreatiewe denke te fasiliteer; en die vermoë om emosies te reguleer om emosionele en intellektuele groei te bevorder (Salovey & Sluyter, 1997).

Akkurate waarneming, die eerste komponent van emosionele intelligensie, verwys meer spesifiek na die vermoë om emosie in die self te identifiseer; die vermoë om emosie te identifiseer in ander mense en objekte; die vermoë om emosies en behoeftes wat daarmee verband hou, akkuraat uit te druk; en die vermoë om te onderskei tussen akkurate en onakkurate sowel as eerlike en oneerlike uitdrukking van gevoelens (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000).

Die tweede komponent van emosionele intelligensie, naamlik die vermoë om emosies te verstaan en emosionele kennis te gebruik, verwys na die vermoë om te verstaan hoe verskillende emosies met mekaar verband hou; die vermoë om die oorsake en gevolge van emosies voor te stel; die vermoë om komplekse gevoelens soos emosionele mengsels en teenstellende emosionele state te interpreteer; en die vermoë om waarskynlike oorskakelings tussen emosies te verstaan en te voorspel (Salovey et al., 2000).

Die derde komponent van emosionele intelligensie verwys na die emosionele fasilitering van denke, wat behels die vermoë om jou denke te rig en te prioritiseer op grond van gevoelens geassosieer met objekte, gebeurtenisse en

ander mense; die vermoë om lewendige emosies aan te wakker om oordele en herinneringe van gevoelens te fasiliteer; die vermoë om munt te slaan uit 'n verandering van bui om veelvoudige uitkykpunte in te neem; die vermoë om hierdie bui-geïnduseerde .perspektiewe te genereer; en die vermoë om 'n emosionele staat te gebruik om probleemoplossing en kreatiwiteit te fasiliteer (Salovey et al., 2000).

Die laaste komponent van emosionele intelligensie verwys na die regulering van emosies. Dit behels die vermoë om oop te wees vir gevoelens, hetsy aangenaam of onaangenaam; die vermoë om emosies te monitor en daaroor te besin; die vermoë om in 'n emosionele staat te gaan, dit te verleng en daaruit te beweeg, na gelang van die beoordeelde nut daarvan; en die vermoë om emosies in die self en ander in stand te hou (Salovey et al., 2000).

Emosionele geletterdheid word gedefinieer as die vermoë om emosie te herken, te verstaan, te hanteer en gepas uit te druk (Sharp & Faupel, 2001). Emosionele bevoegdheid en emosionele intelligensie is twee konsepte met dieselfde kern, naamlik emosionele geletterdheid. Die verskil tussen hierdie terme lê waarskynlik in die doeltreffendheid waarmee met emosies omgegaan word in sosiale situasies. Emosionele intelligensie fokus op die waarneem, verstaan, fasiliteer en reguleer van emosies, terwyl emosionele bevoegdheid ook die doeltreffendheid waarmee emosies hanteer word, in ag neem.

Navorsers wat hierdie konsepte bestudeer, is dit eens dat emosionele geletterdheid, bevoegdheid en intelligensie belangrik is vir lewenslange prestasie en vir die ontwikkeling van emosionele en sosiale welstand en positiewe psigologiese gesondheid (Stewart-Brown & Edmunds, 2003).

Vir die doeleindes van hierdie studie word emosionele bevoegdheid beskryf as 'n omvattende term wat aspekte van emosionele intelligensie en emosionele geletterdheid insluit, maar die individu se hantering van emosies meet teen

Bladsy 65

Bladsy 66

Bladsy 67

· Bladsy 68

Bladsy 69

Bladsy 70

Bladsy 71

Bladsy 72

Bladsy 73

Bladsy 74

Bladsy 75

Bladsy 76

Bladsy 77

Konformiteit maak wel die werk van ouers, praktisyns en onderwysers makliker, maar dit mag teenproduktief wees ten opsigte van die ontwikkeling van gewenste trekke, soos lewenslange leer, burgerskap en positiewe geestesgesondheid (Stewart-Brown & Edmunds, 2003).

Sosiale bevoegdheid word beskryf as die evaluerende term vir gedrag wat sterk verband hou met waardevolle sosiale uitkomst. In die konteks van die studiepulasie word drie kriteria tradisioneel geïdentifiseer as waardevolle sosiale uitkomst: a) portuuraanvaarding; b) gunstige evaluering van gedrag deur onderwysers; en c) akademiese prestasie (Kagan & Kolowski, 1988).

Rose-Krasnor (1997) definieer sosiale bevoegdheid op die mees abstrakte vlak as effektiwiteit in interaksie, en as die gevolg van georganiseerde gedrag wat ontwikkelingsbehoefte oor die lang en kort termyn bevredig. In die geval van die voorskoolse kind sal sosiaal bevoegde gedrag georganiseer wees rondom die sentrale take van positiewe betrokkenheid en selfregulering tydens interaksie met die portuurgroep. In die konteks van die toepassing van sosiale bevoegdheid impliseer dit dat die vorming en handhawing van vriendskappe, populariteit en sosiale aanvaarding en die ontwikkeling van vaardighede om met die portuurgroep oor die weg te kom, konstant deel vorm van die konstruk (Brent & Burgy, 1996; Hussong, Fitzgerald, Zucker, Wong & Puttler, 2005). Brooks (2008) beskryf sosiale bevoegdheid as 'n beskermende faktor vir psigologiese weerbaarheid en stel voor dat sosiale vaardighede ontwikkel word om psigologiese weerbaarheid te versterk.

Die term sosiale bevoegdheid kan dus saamgevat word as die gehalte van die individu se interaksie, soos waargeneem deur die mense rondom hom (Gresham, 1986).

3.4.2 Aspekte van sosiale bevoegdheid

Sosiale bevoegdheid word gekonseptualiseer deur vier aspekte, naamlik houding, sosiale kennis, refleksie en sosiale vaardighede. Verder word elkeen van hierdie aspekte op drie dimensies toegepas, naamlik intra-persoonlik, interpersoonlik en die gemeenskap (Ten Dam & Volman, 2005). Hierdie aspekte word bevestig deur Brenner en Smith (2004), wat aanvoer dat sosiale bevoegdheid nie net beperk is tot sosio-emosionele ontwikkeling nie, maar ook kognitiewe prosesse en die individue wat aan die interaksie deelneem, betrek. Sosiale bevoegdheid kom voor wanneer persoonlike doelwitte en positiewe verhoudings mettertyd en in verskillende kontekste verwesenlik word (Rose-Krasnor, 1997).

Die wisselwerking en verweefdheid van die aspekte van sosiale bevoegdheid word geïllustreer in Howes et al. (2008) se mening dat vriendskap 'n kernkonstruk in sosiale bevoegdheid is en dat die teenwoordigheid van bekende maats sosiale vaardighede met verloop van tyd fasiliteer (Rubin & Ross, 1988). Gresham, Sugai en Horner (2001) onderstreep hierdie gedagte as hulle sosiale bevoegdheid definieer as die mate waartoe individue in staat is om bevredigende interpersoonlike verhoudings te vestig en te handhaaf; om portuuraanvaarding te verwerf; om vriendskappe daar te stel en te handhaaf; en om negatiewe interpersoonlike verhoudings te beëindig. Sosiale bevoegdheid in verhouding tot die portuurgroep is 'n belangrike gesondheidsfaktor en daarom is intervensies wat bevoegdhede opbou, potensieel effektief (Henricsson & Rydell, 2006).

Die vier aspekte van sosiale bevoegdheid en hulle interaksie op drie dimensies word in tabel 3.1 voorgestel (Ten Dam & Volman, 2005).

Tabel 3.1

Konseptualisering van sosiale bevoegdheid volgens Ten Dam en Volman (2005)

ASPEKTE	Dimensies		
	Intra-persoonlik	Interpersoonlik	Gemeenskap
HOUDING	Selfvertroue	Vertroue in ander mense	Demokratiese houding
	Selfrespek	Respekteer ander	Waardeer gelykheid en ekwivalensie
		Betrokke by ander mense	Waardeer gelykheid en omgee
	Bereid om verantwoordelikheid te neem vir eie aksies	Bereid om verantwoordelikheid te neem vir verhoudings met ander	Bereid om verantwoordelikheid te neem vir gemeenskap, bereid om deel te neem
	Maak op jouself staat, slaan jou eie rigting in	Bereid om in dialoog met ander te tree	Bereid om ander stemme te hoor
KENNIS	Selfkennis	Kennis van die sosiale reëls en maniere	Kennis van die gemeenskap, samelewing

ASPEKTE	Dimensies		
	Intra-persoonlik	Interpersoonlik	Gemeenskap
REFLEKSIE	Kritiese insig in jouself (wense, vermoëns en motiewe)	Kritiese insig in ander mense (wense, vermoëns en motiewe)	Insig in die sosiale struktuur van die samelewing
		Insig in groeepprosesse	Insig in sosiale prosesse (insluiting en uitsluiting)
		Insig in die invloed van jou eie gedrag op ander mense	Insig in die invloed van die samelewing se sosiale struktuur op intra- en interpersoonlike funksionering
			Insig in jou eie vermoë om met respek op te tree jeens die sosiale struktuur van die samelewing
VAARDIGHEID	Reguleer vaardighede (regulering van eie impulse, emosies, selfbeheer en selfdisipline)	Sosiale kommunikasievaardighede	In staat om kulturele verskille en verskille in sosiale posisie en status te hanteer
		In staat om perspektiewe te verander	In staat om sosiale spanning te hanteer

3.4.2.1 Houdings

Houding word gedefinieer as 'n relatief stabiele, hoofsaaklik aangeleerde ingesteldheid van die individu teenoor 'n sekere objek (d.w.s. persone, groepe, fisiese voorwerpe en abstrakte sake soos godsdienstige beskouings) (Plug et al., 1997). Binne die konteks van sosiale bevoegdheid (Ten Dam & Volman, 2005)

verwys dit na die mate van vertroue in die self, ander en die breë gemeenskap, asook die mate van respek vir die self, ander en die breë gemeenskap. Hiermee saam kom die neem van verantwoordelikheid vir die self, ander en die groter gemeenskap.

3.4.2.2 Sosiale kennis

Sosiale kennis verwys na die resultaat van die verbintenisse tussen die individue van die gemeenskap wat nie gesetel is in 'n enkeling nie, maar eerder die eiendom is van die gemeenskap wat as 'n geheel werk (Downs, n.d.). Binne die konteks van sosiale bevoegdheid (Ten Dam & Volman, 2005) verwys dit meer spesifiek na selfkennis, kennis van ander en kennis van die gemeenskap.

Howes et al. (2008) beklemtoon dit dat die ware aanduiders van sosiale bevoegdheid in die voorskoolse fase die aanwesigheid van sosiale kennis is. Hierby bedoel sy die vermoë om evaluerend te dink oor die portuurgroep. Sosiale kognisie is as kernsubdomein van sosiale bevoegdheid geïdentifiseer. 'n Studie waarin kinders se sosiale kognisies, insluitend hulle persepsie van hulself, hulle skoolervaring en verhoudings met ander ondersoek is, het tot bepaalde gevolgtrekkings gelei. Eerstens speel kinders se geloof in hulle vermoëns in verband met skoolverwante vaardighede 'n belangrike rol in hulle prestasie en aanpassing. Tweedens beïnvloed kinders se waarneming van hulle skoolervaring en hulle verhouding met onderwysers ook hulle akademiese vordering (Mantzicopoulos, 2004).

Voorskoolse kognitiewe funksionering speel 'n betekenisvolle rol as 'n mediator tussen die kind se karaktereienskappe, vroeë gesinsfaktor, kinderversorgingsgehalte en gr. 1-uitkomst. Kinders se sosiale bevoegdheid voor skooltoetrede speel 'n sekondêre dog betekenisvolle mediasierol tussen vroeë ervaring en akademiese funksionering in die laerskool (Downer & Pianta, 2006).

Sosiale en kognitiewe bevoegdheid word in die voorskoolse jare geïntegreer. 'n Studie in hierdie verband het byvoorbeeld getoon dat onderwyser-kind-nabyheid ('n sosiale faktor) in die voorskoolse jare 'n positiewe bydrae lewer tot toenemende vaardigheid om letters te benoem ('n akademiese uitkoms) (Howes et al., 2008). Sosiaal-kognitiewe vaardighede vir sosiale bevoegdheid, asook sosiale doelwitte, word verder deur geslag beïnvloed. Die vermoë om valse oortuigings te verstaan, is byvoorbeeld sterker gekoppel aan hoër vlakke van aggressie en ontwrigtende gedrag by seuns, wat impliseer dat sosiale doelwitte vir seuns meer verband hou met dominansie as versoening (Walker, 2005).

Kinders se eie sosiale kennisies en volwassenes se siening van die kind se bevoegdheid is grondliggend aan kinders se sosiale bevoegdheid. Verder wys navorsing dat kinders wat meer sosiaal bevoegde gedrag openbaar, 'n groter kans het om die oorgang na die skool suksesvol te hanteer (Mantzicopolous & Morrison, 1994).

3.4.2.3 Refleksie

Refleksie verwys na insig in die self, ander en die sosiale struktuur van die samelewing, en na insig in die invloed van die samelewing se sosiale struktuur op intra- en interpersoonlike funksionering (Ten Dam & Volman, 2005). Dit dui dus op die herkous en herdink van gedagtes ten einde insig daarin te verkry.

Refleksie verwys dus na hoe die kind homself evalueer en oor homself dink. Verskeie studies het die invloed hiervan ondersoek. Selfpersepsie van selfwaarde en skoolbevoegdheid beïnvloed mekaar wedersyds. Sosialiteit voorspel selfpersepsie van sosiale bevoegdheid en selfwaarde, terwyl positiewe selfpersepsie 'n beskermende faktor mag wees wat buffer teen die ontwikkeling van sosiale gedragsprobleme (Chen, He & Li, 2004).

Kinders se positiewe persepsies van hulle sosiale verhoudings met klasmaats en vriende hou verband met 'n toename in kinders se beoordelings van portuurverwante sosiale voorkeure. Oorskatting van sosiale bevoegdheid met die portuurgroep en vriendskapsgehalte hou ook verband met 'n afname in die kinders se depressiewe gevoelens. Uiterste oorskatting en onderskatting van sosiale bevoegdheid met die portuurgroep hou verband met 'n toename in aggressiwiteit (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin & Wanner, 2004).

3.4.2.4 Sosiale vaardighede

Vaardigheid word gedefinieer as 'n bestaande bedrewenheid in die een of ander taak of saak (Plug et al., 1997). Sosiale vaardighede is spesifieke gedrag wat deur opleiding geteiken word, terwyl sosiale bevoegdheid dui op 'n algemene idioom van die bekwaamheid, of genoegsaamheid van 'n persoon se sosiale funksionering. Dit word gewoonlik afgelei van die sosiale vaardighede wat lei tot 'n toename in portuuraanvaarding en positiewe evaluasies van ander (Gresham, 1998).

Gresham et al. (2001) identifiseer vyf dimensies van sosiale vaardighede, naamlik portuurverwante sosiale vaardighede, selfbestuursvaardighede, akademiese vaardighede, tegemoetkomingsvaardighede en assertiewe vaardighede. Tabel 3.2 sit hierdie dimensies van sosiale vaardighede uiteen.

Tabel 3.2

Dimensies van sosiale vaardighede soos uit Gresham et al. (2001)

Vaardigheidsdimensie	Portuur	Selfbestuur	Akademies	Samewerking	Assertief
Algemene sosiale vaardighede					
Betyds wees		X		X	
Gebruik gepaste luidheid en stemtoon		X			

Vaardigheidsdimensie	Portuur	Selfbestuur	Akademies	Samewerking	Assertief
Moedig almal aan om deel te neem	X				
Aanleer en gebruik van mense se name	X				
Kyk na die persoon wat praat	X				
Maak oogkontak met ander as hulle praat	X				
Maak seker of jy reg verstaan en vra gepaste vrae			X		X
Beskryf jou eie gevoelens wanneer vanpas	X	X			X
Hou opmerkings by 'n gepaste lengte		X	X	X	
Bou op ander se opmerkings en idees	X		X		
Ondersteun ander, verbaal en nie-verbaal	X				
Vra vir aanwysings of bystand		X	X		
Neem gepas deel aan kletspraatjies	X				
Inisieer en respondeer op humor	X				

Vaardigheidsdimensie	Portuur	Selfbestuur	Akademies	Samewerking	Assertief
Addisionele sosiale vaardighede nodig vir koöperatiewe leer					
Beweeg in werkgroepe in sonder om ander te steur				X	
Bly by jou eie groep		X		X	
Hou jou hande en voete tuis		X		X	
Respekteer tydbeperkings		X		X	
Stel groeppnorme, soos om afbrekende opmerkings te vermy				X	
Bly by die onderwerp		X	X		
Bied aan om te verduidelik en uit te klaar			X		X
Kritiseer idees en nie mense nie	X				X
Sluit almal in	X				
Addisionele sosiale vaardighede nodig vir werkomgewings					
Gee en reageer op opdragte				X	X
Groet klante	X				
Reageer op kritiek				X	X

Brenner en Smith (2004) verskaf die volgende redes waarom daar 'n klem op die ontwikkeling van sosiale vaardighede behoort te wees:

- Onderwysers wat vir voorskoolse klasse skoolhou, identifiseer ontwrigtende gedrag as die grootste uitdaging wat hulle het in die bestuur van hulle klaskamer.
- Sosiale bevoegdheid is 'n universele bekommernis vir ouers en families. 'n Internasionale ondersoek het getoon dat ouers van jong kinders uit 15

lande sosiale vaardighede met maats, taalontwikkeling en selfgenoegsaamheidsvaardighede as die top drie prioriteite van vroeë leer beskou.

- In die voorskoolse fase ontwikkel taal baie en omdat taal 'n sosiale instrument is, hou verbetering in een area baie verband met verbeteringe in ander.
- Jong kinders in die VSA is deesdae op 'n vroeër ouderdom, vir langer tye en in 'n wyer verskeidenheid van kontekste in die geselskap van groepe maats as jong kinders in vroeër jare. Daarom vereis hulle daaglikse omgewing hoër vlakke van sosiale bevoegdheid.
- Aanvaarding deur die portuurgroep val nie net saam met positiewe houdings teenoor skool nie, maar is ook 'n sterk voorspeller van sosiale aanpassing dwarsdeur die lewe.

Die aspekte van sosiale bevoegdheid, soos bespreek, is belangrik vir die kind in die voorskoolse fase om suksesvol aan te pas en 'n sukses van sy skoolloopbaan te maak. Kinders beskik in wisselende mate oor hierdie aspekte en daarom is dit belangrik om hulle só te ontwikkel dat sosiaal bevoegde gedrag die resultaat is.

3.4.3 Die ontwikkeling van sosiale bevoegdheid

Daar is drie aspekte wat in gedagte gehou moet word in die ontwikkeling van sosiale bevoegdheid. Eerstens gaan sosiale bevoegdheid oor die interaksie tussen die individu en ander mense. Kinders moet in staat wees om verhoudings met die portuurgroep te handhaaf. Tweedens hou die suksesvolle ontwikkeling van sosiale bevoegdheid verband met die uitdagings wat die verskillende ontwikkelingsfases aan kinders stel. Derdens hou sosiale bevoegdheid altyd verband met die ouderdom of ontwikkelingsfase van die kind (Bauminger,

Edelsztein & Morash, 2005).

Sosiale bevoegdheid ontwikkel waarskynlik deur die wederkerige aard van die interaksie tussen ma en kind. Kontak tydens voeding gee die kind konsekwente en voorspelbare sosiale ervarings met die moeder, wat voorbeelde mag stel vir interaksies met ander (Spegman & Houck, 2005). Babas en kleuters voel aangetrokke tot sosiale interaksie. Sosiale bevoegdheid ontwikkel soos die jong kind sy sosiale omgewing ontdek en 'n begrip vorm van homself in verhouding tot ander. Die interaksiepatrone wat vasgestel word met die primêre versorger, gewoonlik die moeder, word die kind se voorbeelde van sosiale ervarings weg van die moeder (Spegman & Houck, 2005).

Howes et al. (2008) beweer dat sosiale bevoegdheid van ouderdom afhang en bevind dat die kritieke merkers van bevoegdheid by 'n ouderdomsgroep sterk verband hou met die kritieke (en verskillende) merkers van bevoegdheid in die daaropvolgende ouderdomsgroep. Drie merkers van sosiale bevoegdheid op enige ouderdom wat geïdentifiseer is, is:

- 1) Die vermoë om aanvullende en wederkerige rolle binne vroeë spel in die vroeë kleuterfase aan te neem;
- 2) Die kommunikasie van betekenis in die fantasiespel in die later kleuterfase; en
- 3) Sosiale kennis van die portuurgroep in die voorskoolse fase.

In die bestudering van voorskoolse kinders se sosiale bevoegdheid is die ontwikkeling van emosionele regulering baie belangrik in die skep en handhawing van positiewe verhoudings met die portuur (Denham et al., 2003). Die teendeel is ook waar, naamlik dat kinders wat sosiaal bevoeg teenoor hulle portuur optree, veral tydens negatiewe interaksies, hulle eie emosies effektief reguleer (Denham, Blair, Schmidt & DeMulder, 2002).

Sosiale bevoegdheid word as al hoe belangriker beskou vir skoolgereedheid (Carlton & Winsler, 1999). Navorsers het bewys dat sosiaal bevoegde voorskoolse kinders meer suksesvol is as hulle minder bevoegde maats in die ontwikkeling van 'n positiewe houding teenoor skool en aanpassing in skool, en dat hulle beter punte behaal en meer bereik (Birch & Ladd, 1997). Kinders se sosiale aanpassingsvaardighede word gesien as die primêre meganisme wat skoolverwante bevoegdheid reguleer (Alexander & Entwisle, 1988).

Vir die doeleindes van hierdie studie word sosiale bevoegdheid gedefinieer as die mate waarin die individu effektief met die sosiale omgewing omgaan ten einde ouderdomstoepaslike uitkomst te bereik. Die belangrikheid van sosiale bevoegdheid ten opsigte van skoolaanpassing kan nie oorbeklemtoon word nie. Sosiale kennisvorming is veral belangrik in hierdie fase, omdat dit kinders in staat stel om sosiaal al hoe meer bevoeg op te tree.

3.5 Die verband tussen ontwikkeling en bevoegdheid

Bevoegdheid veronderstel ontwikkeling, omdat ontwikkeling moet plaasvind voordat die individu sodanig in enige spesifieke area kan funksioneer, dat hy as bevoeg beskryf kan word. Versorgers dra byvoorbeeld by tot die emosionele ontwikkeling van kinders, deur kinders se emosionele wenke akkuraat op te som en sensitief daarop te reageer. Hierdie konsekwente en gepaste response van versorgers leer die kinders om hulle emosies te reguleer (Robinson et al., 1997), wat bydra tot emosioneel bevoegde gedrag deur hulle lewe (Ashiabi, 2000).

Emosionele ontwikkeling vind plaas binne verhoudings met versorgers en die portuurgroep aangesien hulle verskillende ervarings verskaf en ongelyksoortige funksies vervul. Die versorger-kind-verhouding is die "oefenterrein" vir emosionele vaardighede. Die vaardighede wat hier aangeleer word, word na verhoudings met die portuurgroep oorgedra (Ashiabi, 2000). Kinders wat hulle gevoelens beter kan kommunikeer, word hipoteties gesien as kinders met beter

sosiale vaardighede en interaksies (Nowicki & Duke, 1994).

Bevoegdheid kan dus nie van ontwikkeling geskei word nie, aangesien ontwikkeling lei tot bevoegdheid. Net soos ontwikkeling voortdurend plaasvind, verander en ontwikkel bevoegdheid ook. Nie net verander die verwagte standarde van gedrag ouderdomstoepaslik nie, maar word nuwe eise ook aan die individu gestel.

Ontwikkeling lei ook tot bevoegdheid. Met ander woorde, wanneer die kind 'n volgende ouderdomsgroep met nuwe gedragstandaarde betree, stel sy vorige ontwikkeling hom in staat om op die nuwe vlak bevoeg te raak.

Hoewel bevoegdheid 'n gedragstandaard impliseer, kan dit ook ontwikkel word deur toepaslike tegnieke en blootstelling.

Ontwikkeling en bevoegdheid is dus twee interaktiewe, wederkerige konsepte wat as twee kante van dieselfde saak gesien moet word – hoewel hulle verskillend voorkom, het hulle dieselfde kern.

3.6 Die interaksie tussen emosionele en sosiale bevoegdheid

Sosiale en emosionele bevoegdheid dui op die vermoë om sosiale en emosionele aspekte van die lewe te verstaan, te bestuur en op so 'n manier uit te druk dat lewensake soos leer, vorming van verhoudings, die oplossing van daaglikse probleme, en die aanpassing by die komplekse eise van groei en ontwikkeling suksesvol uitgevoer word. Dit sluit in selfbewustheid, beheer oor impulsiwiteit, samewerking en omgee vir jouself en ander (Elias et al., 1997).

Dit is belangrik om te spesifiseer hoe emosionele en sosiale bevoegdheid verband hou, maar tog aparte konstrakte is. Emosionele bevoegdheid speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van sosiale bevoegdheid, aangesien dit kinders

en volwassenes in staat stel om hulle gevoelens te identifiseer en daaroor te dink, dit gepas te hanteer en besluite te neem oor hoe om op te tree in die lig van beide gevoelens en denke (Stewart-Brown & Edmunds, 2003).

Emosionele regulering word verbind met verskeie aspekte van sosiale bevoegdheid by voorskoolse kinders. In 'n studie oor sosiale bevoegdheid is bevind dat emosionele regulering baie belangrik is in die skep en handhaaf van positiewe verhoudings met die portuurgroep. Emosionele regulering word verder ook verbind met verskeie aspekte van sosiale funksionering in voorskoolse kinders, onder andere sosiaal gepaste gedrag, gewildheid by die portuurgroep, aanpassing, skugterheid en die vermoë om simpatiek teenoor ander te wees (Denham et al., 2003).

Sosiale bevoegdheid is belangrik vir leerders in die opsig dat dit sosiale spwel as akademiese uitkomst voorspel, bv. skoolgereedheid (Carlton & Winsler, 1999) en positiewe houding tot skool (Ladd, Kockenderfer & Coleman, 1996).

Om ontwikkelingsgepaste emosionele en sosiale bevoegdheid te bereik, is 'n komplekse taak in die voorskoolse stadium. Hoewel hierdie vroeë ontwikkeling vergemaklik word deur 'n verskeidenheid van invloede wat op mekaar inwerk, vorm sosialisering met die mense van wie die kind leer, die kern (Sawyer et al., 2002). Verder ontwikkel jong kinders sosiale en emosionele bevoegdheid deur interaksie met ander in die twee hoofkontekste waarin hulle tyd deurbring, naamlik by die huis (insluitend verhoudings met hulle ouers en sibbe) en in die kleuterskool (verhoudings met onderwysers en maats).

In 'n studie is ouers se ervaring van oormatige stres betekenisvol verbind met onderwysers se beoordeling van sosiale bevoegdheid, internaliserende gedrag en eksternaliserende gedrag (Anthony et al., 2005) wat daarop dui dat ouers beslis 'n invloed het op hulle kinders se sosiale bevoegdheid. Verder ondersteun teoretiese en empiriese bewyse albei die neiging dat sibbe, veral ouers teenoor

jongeres, 'n belangrike rol speel in mekaar se sosiale en emosionele ontwikkeling. Daar is bevind dat die mate waartoe sibbe positief in interaksie is, 'n bydraende faktor kan wees tot sosiale en emosionele bevoegdheid by voorskoolse kinders. Hierdie positiewe interaksie is positief gekorreleer met emosionele kennis. Die assosiasie tussen die kind se emosionele ervaring en positiewe sibbe-interaksie is verder gemodereer deur drie veranderlikes, naamlik die ouderdom van die kind, die ouderdomsinterval tussen die kinders en die geslag van die ouer broer of suster (Sawyer et al., 2002). Die invloed van onderwysers op die kind se sosiale bevoegdheid is al verskeie kere in die huidige studie aangespreek, onder andere ten opsigte van sosiale vaardighede.

Emosionele en sosiale bevoegdheid ontwikkel terselfdertyd en is interaktief. Sukses op een terrein hang baie af van vordering in die verbandhoudende veld en gevolglik moet emosionele en sosiale ontwikkeling gelyktydig plaasvind om emosionele en sosiale bevoegdheid te bewerkstellig.

3.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die konsepte van emosionele en sosiale ontwikkeling verder ondersoek, en daar is vasgestel hoe dié ontwikkeling plaasvind tot op 'n vlak waar bevoegdheid bereik word. Die hoofgevolgtrekkings wat gemaak is, was dat emosionele regulering lei tot sosiale bevoegdheid en dat die opdoen van sosiale kennis een van die groot uitdagings in die ontwikkelingsfase is. Aangesien gr. 0-leerders op die rand van skooltoetrede is, word meer van hulle aandag aan aspekte van sosiale bevoegdheid geskenk, terwyl die basis van emosionele bevoegdheid by hierdie leerders waarskynlik reeds gevestig is.

Vervolgens sal programme wat op die ontwikkeling van emosionele en sosiale bevoegdheid by die gr. 0-leerder fokus geëvalueer word, waarna die saamgestelde program bespreek sal word.

Hoofstuk 4: Kritiese evaluering van bestaande programme en begroning van die saamgestelde program

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word gepoog om die proses vir die samestelling van die program te beskryf. Eers sal daar gekyk word na bestaande programme om te sien wat reeds gebruik word, en ook om moontlike leemtes aan te dui. Vervolgens sal die basiese beginsels van die saamgestelde program gestel word, waarna die uiteensetting van die program sal volg. Die program self word in die bylaag uiteengesit.

4.2 Kritiese evaluering van bestaande programme

Voordat die saamgestelde program se beginsels aangespreek word, word bestaande programme kortliks bespreek, met spesifieke klem op die leemtes wat bestaan.

4.2.1 Dina Dinosaur Social Skills and Problem Solving Child Training Programme (Dina Dinosaurus-program)

4.2.1.1 Aard van die program

Een van die bekendste programme wat wêreldwyd en ook in Suid-Afrika gebruik word, is die Dina Dinosaur Social Skills and Problem Solving Child Training Programme (Dina Dinosaurus-program). Hierdie program fokus op kinders met gedragsprobleme en bestaan uit 18 tot 22 weeklikse twee-uur-sessies wat deur beraders of terapeute met ondervinding van werk met kinders aangebied kan word. Dit kan saam met die Incredible Years Parents Training aangebied word

wat oor 22 sessies strek. Temas wat aangespreek word, is hoe om die jou bes te doen op skool (*Apatosaurus*- en *Iguanodon*-program); verstaan en bewuswording van gevoelens (*Dina Triceratops*-program); probleemoplossingsvaardighede (*Detective Wally* in die *Stegosaurus*-program); probleemoplossingstappe (*Detective Wally* in die *T-Rex*-program); en hoe om vriendelik te wees (*Molly Manners* in die *Allosaurus*- en *Brachiosaurus*-programme) (Webster-Stratton & Reid, 2003).

Hierdie program word in klein groepe van vyf tot ses deelnemers aangebied vir kinders tussen vier en agt jaar oud. In hierdie program word gebruik gemaak van handpoppe, video-opnames vir modellering en rolspelmetodes, praktiese aktiwiteite, integrasie van kognitiewe, affektiewe en gedragskomponente, fantasiespel en instruksies, die bevordering van sosiale vaardigheidshandhawing en veralgemening, en groepbestuur (Webster-Stratton & Reid, 2003).

'n Klaskamerweergawe van die Dina Dinosaurus-program is ook ontwikkel vir kinders tussen die ouderdom van drie en agt jaar. Hierdie program bestaan uit meer as 64 lesse met weergawes wat gepas is vir voorskoolse kinders, die kleuterskool en primêre grade. Onderwysers gebruik lesplanne om spesifieke vaardighede minstens twee tot drie keer per week vir 15 tot 20 minute in die groot groep aan te bied, gevolg deur 20 minute oefentyd in kleiner groepies. Die ideaal is dat elke nuwe vaardigheid wat aangeleer word, in die klaswerk ingewerk word sodat dit die agtergrond word van volgehoue sosiale en akademiese leer. Kinders voltooi dan die Dinosaurus-aktiwiteitsboek saam met hulle ouers en inligting oor die konsepte wat die kinders leer, word gereeld in briewe aan die ouers gestuur (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Die temas wat in hierdie weergawe aangespreek word, is die maak van vriende en aanleer van skoolreëls, en ook hoe om jou bes te doen op skool; verstaan en bewuswording van gevoelens; probleemoplossingstappe; aggressiebeheer; hoe om vriendelik te wees en hoe om met vriende te gesels. Die metodes en

tegnieke wat gebruik word, is dieselfde as dié in die oorspronklike Dina Dinosaurus-program (Webster-Stratton & Reid, 2004).

4.2.1.2 Navorsingsbevindinge

Navorsing waarin 'n klein groep kinders met vroeë aanvangsgedragsprobleme die Dina Dinosaurus-program deurloop het, het bevind dat die eksperimentele groep in vergelyking met die kontrolegroep na behandeling betekenisvol minder eksternaliserende probleme by die huis gehad het, minder aggressief was by die skool, meer prososiale gedrag teenoor hulle portuur geopenbaar het en positiewe konflikthanteringstrategieë geïmplementeer het. Meer kinders in die eksperimentele groep het ook volgens verslae en onafhanklike waarnemings betekenisvolle verbeterings in aggressiewe gedrag en nie-instemmende gedrag geopenbaar (Webster-Stratton, Reid & Hammons, 2001).

Voorlopige bevindings oor die effektiwiteit van die klaskamerweergawe van die Dina Dinosaurus-program toon dat die kinders wat deel was van die program betekenisvol meer prososiale response in konfliktsituasies gehad het (Webster-Stratton & Reid, 2004).

4.2.1.3 Leemtes van die program

Die Dina Dinosaurus-program is 'n omvattende program wat op die kind se vlak aangebied word. Dit is interessant gehou met die verwysing na die verskillende dinosourusse en word deurentyd van toepassing gemaak op die skoolsituasie in die konteks dat die dinosourusse skool toe gaan. 'n Verskeidenheid van temas word deur middel van verskeie metodes oorgedra, wat leerders verder geïnteresseerd hou.

Die program is wel in Suid-Afrika in Afrikaans beskikbaar, maar is nie spesifiek vir die Suid-Afrikaanse bevolking geskryf nie. Verder is dit relatief duur, wat die toeganklikheid daarvan verminder.

Die inhoud van die program fokus hoofsaaklik op sosiale vaardighede soos probleemoplossing, maar emosionele aspekte word nie aangespreek nie. Hoewel navorsing daarop dui dat sosiale aspekte waarskynlik meer voorop gestel is in hierdie spesifieke ouderdomsgroep, is dit die huidige ondersoeker se opinie dat emosionele sake ook steeds aandag moet kry, om te verseker dat 'n goeie grondslag vir sosiale bevoegdheid gelê is.

In die ontwikkeling van die program is gefokus op kinders met gedragsprobleme, wat die toepassingsmoontlikhede daarvan beperk. Verder word die ouers nie outomaties betrek nie, hoewel die moontlikheid van ouerbetrokkenheid deur die *Incredible years*-program wel bestaan.

Onderwysers word ook nie betrek by die aanbieding van die program nie, behalwe in die geval van die klaskamerweergawe, waar onderwysers basies as die aanbieders optree. Die gebrekkige insluiting van ouers en onderwysers het moontlik implikasies vir die veralgemening en oordrag van die leerinhoud tussens kontekste, naamlik tuis en by die skool.

4.2.2 Head Start en Home Instruction Programme for Parents and Preschool Youngsters (Hippy)

4.2.2.1 Aard van die programme

Die Head Start- en Hippy-programme het albei ontwikkel vanuit 'n behoefte in onderskeidelik die VSA en Australië om kinders uit omstandighede waar hulle nie optimaal gestimuleer word nie, op te hef.

Die Head Start-program is 'n omvattende ontwikkelingsprogram vir kinders en gesinne. Dit strek van geboorte tot vyf jaar en die doel van die program is om skoolgereedheid van jong kinders in lae-inkomste gesinne te verbeter. Daar is spesifieke riglyne in terme van inkomste om te kan kwalifiseer om deel te wees van die program. Die doelstellings wat vir die program gestel word sluit in die ontwikkeling van sosiale en leervaardighede, o.a. sosio-emosionele ontwikkeling; die verbetering van gesondheid en voeding; en die versterking van die familie se vermoë om in die kinders se behoeftes te voorsien (U.S. Department of Health and Human Services, n.d.).

Die Head Start-program berus op drie strategieë:

- 1) Werk saam met ouers om hulle toe te rus met positiewe ouerskapstrategieë wat hulle kinders se sosiale vaardighede en akademiese gereedheid sal opbou.
- 2) Betrek onderwysers, aangesien die manier waarop hulle met die kinders werk, ook die sosiale en emosionele uitkomst beïnvloed. Daar word byvoorbeeld vir die onderwysers 'n sesdaagse opleidingswerkswinkel aangebied waarin hulle positiewe onderrigvaardighede geleer word.
- 3) Lei kinders self op in sosiale, kognitiewe en emosionele bestuursvaardighede (Webster-Stratton & Reid, 2004).

In Nieu-Seeland word 'n soortgelyke program aangebied, naamlik Hippy – Home Instruction Programme for Parents of Preschool Youngsters. Hierdie program se doelwit is om kinders uit ekonomies agtergeblewe gebiede se sukses op skool te verbeter. Dit fokus op die ouer-kind-verhouding met die doel om die ouers se bewustheid van hulle potensiaal en sterktes as tuisopvoeders te verhoog. Ouers fasiliteer hulle kinders se leer deur van 'n werkboek gebruik te maak (Lombard, 1994).

Kinders baat by Hippy op drie maniere. Eerstens verbeter hulle intellektuele vaardighede, tweedens is hulle meer gemotiveerd om aan opvoedkundige programme deel te neem en derdens is versorgers meer bewus van die kind se opvoedkundige behoeftes (Barhava-Monteith, Harré & Field, 1999).

Hippy is 'n skoolgereedheidsprogram wat ouers help om hulle drie-, vier- en vyfjariges voor te berei vir sukses op skool en daarna. Hulle ontvang die kurrikulum, bestaande uit uitgesoekte temas, boeke en ander materiaal wat daarop gerig is om hulle kinders se kognitiewe en geletterdheidsvaardighede, asook sosiaal-emosionele en fisiese ontwikkeling te bevorder. Die program is dus daarop gemik om ouers te help om hulself te bemagtig en so hulle kinders te versterk. Die program word in verskeie lande aangebied, onder andere die VSA, Nieu-Seeland en Suid-Afrika (HIPPYUSA, n.d.).

4.2.2.2 Navorsingsbevindinge

Die Head Start-program het veral 'n invloed op deelnemers se algemene skoolgereedheid, asook hulle kognitiewe en sosio-emosionele ontwikkeling. Bevindinge op kognitiewe terrein bewys dat deelnemers van die program na een jaar die gaping wat daar tussen hulle en kinders uit meer gegoede gemeenskappe voor die aanvang van die program bestaan het, gehalveer het. Deelnemers het ook die gaping tussen hulle en kinders van gegoede gemeenskappe ten opsigte van skryfvaardighede met 28% verklein (U.S. Department of Health and Human Services, n.d.).

Studies in Texas in 1999-2000 toon aan dat kinders wat aan die Head Start-program deelgeneem het, gereeld gelees en dit geniet het, en dat dié kinders daarvan gehou het om te skryf of te teken. Die afleiding wat hieruit gemaak is, is dat die kinders goed aanpas op skool en dit geniet. Hierdie bevinding is egter op 'n baie klein steekproef gemaak wat die veralgemeenbaarheid daarvan in twyfel trek (HIPPYUSA, n.d.).

4.2.2.3 Leemtes van die programme

Hierdie programme het groot sukses behaal in verskeie lande vanweë hulle intensiteit en die feit dat hulle ouers bemagtig om hulle kinders beter op te voed en meer geleenthede te gee. Die veralgemeenbaarheid van die programme is egter beperk omdat hulle spesifiek gefokus is op kinders vanuit lae-inkomstegroepe wat spesifieke behoeftes het. In die Head Start-program word veral in hierdie behoeftes van die deelnemers voorsien, wat die toepassing van die program op 'n meer algemene groep bemoeilik.

Daar word baie aandag aan spesifieke kognitiewe vaardighede gegee, terwyl die emosionele aspekte minder beklemtoon word. Hoewel die fokus in die konteks van die deelnemers waarskynlik gepas is en ontwikkeling op een gebied die ander gebiede wel sal beïnvloed, is daar tog 'n behoefte om die sosiale en emosionele aspekte van hierdie groep kinders ook aan te spreek.

Hierdie programme fokus baie spesifiek op skoolgereedheid, maar betrek nie onderwysers en die klaskamer in die aanbidding daarvan nie. Dit sou baie tot die programme kon bydra as dit wel gebeur het en ouers nie net op hulle persepsies van wat in die klaskamer aangaan, hoef te steun nie.

4.2.3 Practica-program

4.2.3.1 Aard van die program

Die Practica-program ontwikkel kinders op verskeie gebiede deur middel van ouerbetrokkenheid en stimulasie om onder andere skoolgereedheid te fasiliteer. Dit bestaan uit 'n versameling van speletjies en 'n breedvoerige handleiding wat ouers lei in die ontwikkeling van hulle kinders. Aspekte wat gedek word, is groot motoriese ontwikkeling, fyn motoriese ontwikkeling, visueel-perseptuele ontwikkeling, ouditief-perseptuele ontwikkeling, wiskundige ontwikkeling,

taalontwikkeling, intellektuele ontwikkeling, artistiese ontwikkeling, sosiale ontwikkeling en emosionele ontwikkeling. Daar is ook 'n paneel van deskundiges wat ouers advies gee in ontwikkelingssake of probleme wat hulle dalk kan teëkom (Practica Program, n.d.).

4.2.3.2 Navorsingsbevindings

Hoewel die ontwikkelaars van die program beweer dat die program wel effektief is, kon geen navorsingsdata daarvoor opgespoor word nie.

4.2.3.3 Leemtes van die program

Hierdie program se doelwit is algemene stimulasie van die kind deur middel van ouerbetrokkenheid, *maar onderwysers word nie in die proses betrek nie*. Verder is daar nie 'n vasgestelde program waarby ouers hoef te hou nie, sodat die toepassing van die program soms onkonsekwent kan wees.

4.2.4 Basiese leemtes wat in die saamgestelde program aangespreek word

In die bestudering van die bestaande programme is temas geïdentifiseer wat fokus op sosiale bevoegdheid en kognitiewe aspekte van ontwikkeling. Wat die eersgenoemde betref is daar dus 'n leemte daarin dat emosionele aspekte nie veel aandag kry nie. Verder word daar ook in sommige programme te veel gefokus op kognitiewe aspekte en nie genoeg gedragskomponente nie. Hulle is dus nie gefokus op die ontwikkelingsvlak van die leerders, naamlik die preoperasionele fase, nie (Webster-Stratton & Reid, 2003).

Nog 'n groot leemte van die bogenoemde programme is dat al die partye wat by die leerder betrokke behoort te wees, nie noodwendig sinvol betrek word nie. Dit bemoeilik die oordrag van een situasie na 'n ander (Taylor & Biglan, 1998). Dit is belangrik om die skool sowel as die ouers te betrek. Programme wat ouers

betrek, het bepaalde voordele, maar daar is nie klem op die oordrag na die skoolomgewing nie, terwyl die teendeel ook waar is. Daar is dus nie veralgemening oor kontekste heen nie en dit lei nie tot langtermyn-verbetering by alle kinders nie (Webster-Stratton & Reid, 2003).

Verder moet die konteks van aanbieding uitgeklaar word om die beste benutting van die geleenthede in daardie konteks tot gevolg te hê. Die saamgestelde program is in die skoolopset aangebied, met gereelde terugvoer aan die ouers. Die skoolopset is gekies, aangesien dit die beste oordrag na die eerste skooljaar tot gevolg sal hê, om die maksimum effek op skoolgereedheid te hê.

Vanuit die bestaande programme se evaluering is twee leemtes dus veral waargeneem. Die eerste is die gebrekkige insluiting van temas rondom emosionele aspekte en die tweede is ten opsigte van die partye wat betrek word in die aanbieding en oordrag van die program na verskillende kontekste. Die saamgestelde program is ontwerp om hierdie twee leemtes aan te spreek, terwyl voortgebou word op die ander positiewe aspekte van die bestaande programme.

4.3 Teoretiese begroning van die saamgestelde program

Vanuit die literatuurstudie is emosionele en sosiale bevoegdheid gedefinieer en komponente van elk geïdentifiseer. Vir die doeleindes van hierdie studie word emosionele bevoegdheid gesien as die bemeestering van ouderdomstoepaslike vlakke van die bewuswording, kennis, uitdrukking en regulering van emosies, asook selfdoeltreffendheid, terwyl sosiale bevoegdheid gedefinieer word as die mate waartoe die individu effektief met die sosiale omgewing omgaan om ouderdomstoepaslike uitkomst te bereik. Aspekte van sosiale bevoegdheid wat geïdentifiseer is, is houdings, sosiale kennis, refleksie en sosiale vaardighede.

Emosionele bevoegdheid word verder gesien as 'n voorloper van sosiale bevoegdheid, wat interaksie in die portuurgroep moontlik maak en fasiliteer (Shaffer & Kipp, 1997).

Die onderskeie komponente van emosionele en sosiale bevoegdheid word vervolgens bespreek deur telkens te verwys na die motivering vir hulle insluiting, die implikasie van hulle ontwikkeling en die toepassing daarvan in die program.

4.3.1 Emosionele bevoegdheid

Hoewel emosionele bevoegdheid met verskeie ander konsepte verband hou, verwys dit in essensie na die effektiwiteit waarmee die individu sy innerlike prosesse hanteer. Vyf komponente wat daarmee verband hou, bou op mekaar.

- **Emosionele bewuswording**

Emosionele bewuswording beskryf die proses waarin die individu bewus word van die emosies wat hy ervaar. Vir baie individue is emosies bloot 'n warboel van gevoelens wat nooit regtig onderskei word nie. In die bewuswording van emosies lê die geheim van emosionele beheer. Die individu word bewus van wat hy voel en kan op grond van daardie emosie optree. Dan is dit nie meer 'n kombinasie van verskeie emosies wat sy gedrag rig nie en die individu kan sy emosionele toestand begin verstaan en daadwerklik iets daaraan doen.

Die bewuswording van emosies is veral belangrik by kinders, aangesien hierdie vaardigheid nodig is sodat meer gevorderde emosionele prosesse kan plaasvind.

In die program is gefokus op watter emosies leerders ervaar, of watter emosies karakters in stories ervaar. Die bewuswording van emosies is die

begin van die meeste van die ander komponente van emosionele bevoegdheid en baie aandag is dus daaraan gegee.

- **Emosionele kennis**

Emosies moet onderskei kan word om daarvolgens te kan optree. Om bewus te wees van jou emosies is die eerste stap, wat gevolg moet word deur die uitkenning van die emosie. Emosionele kennis behels dus die vermoë om emosies te kan benoem en te weet wat dit beteken om die spesifieke emosie te ervaar. Aanvanklik kan kinders basies tussen positiewe en negatiewe emosies onderskei. Soos wat hulle ouer word, kom die fyner onderskeid tussen opgewondenheid, blydschap en blote tevredenheid ook ter sprake.

In die program is emosies deurentyd benoem en leerders is aangemoedig om te vertel van tye wat hulle ook so gevoel het, sodat dié kennis van emosies vir hulle prakties van toepassing kan wees.

- **Emosionele uitdrukking**

Die feit dat emosies ervaar word, beteken nie dat daaraan uitdrukking gegee word nie. Emosionele uitdrukking behels twee sake: eerstens die vraag oor hoe 'n individu uitdrukking gee aan sy emosies, maar tweedens ook hoe 'n individu behoort uitdrukking te gee aan emosies. Emosionele uitdrukking is belangrik vir effektiewe kommunikasie en die bou van verhoudings.

Dit is belangrik dat emosies uitgedruk moet word en nie opgekrop moet word nie. Kinders moet egter geleer word dat daar ook meer gepaste tye en maniere is om sekere emosies uit te druk.

In die program het leerders die geleentheid gekry om te vertel van verskillende emosies, en ook hoe om dit nie-verbaal te wys. Liggaamsbewegings en gesigsuitdrukkings is hier toegepas om leerders te wys hoe emosies van mekaar verskil. Leerders is ook geleer hoe om in sekere situasies, veral met aggressie, ander tegnieke te gebruik sodat hulle nie dinge doen en sê waaroor hulle later jammer voel nie.

- **Emosionele regulering**

Emosionele regulering gaan oor die hantering van emosies. Dit sluit dus aan by die uitdrukking van emosies, maar is ook meer as dit. Emosionele regulering omsluit die strategieë wat die individu gebruik om die emosie te verwerk, en hoe om die energie wat saam met die emosie kom, sinvol aan te wend.

Emosionele regulering beïnvloed die manier waarop die kind met ander oor die weg kom, want dit stel hom in staat om homself te handhaaf en positief deur hulle geëvalueer te word. Emosionele regulering is dus 'n belangrike voorloper van sosiale bevoegdheid.

Emosionele regulering is 'n diepgaande, ingewikkelde proses wat elke individu vir homself uitwerk; in die konteks van die program is die tegniek van *stop, dink en doen* gebruik om die leerders daarmee te help (sien tema 5).

- **Selfdoeltreffendheid**

Selfdoeltreffendheid hou verband met emosionele regulering, omdat die effektiwiteit waarmee die individu sy emosies hanteer, deurspoel na ander afdelings van sy lewe en verband hou met die mate waartoe die individu doeltreffend is en die doelwitte wat hy vir homself stel, kan verwesenlik.

Die implikasie van goeie selfdoeltreffendheid is verder dat die individu voel dat hy in balans met sy eie oortuigings en doelwitte leef, wat tot selfaktualisering en die verwesenliking van potensiaal lei.

In die konteks van die program is dit 'n onderliggend waarde wat beklemtoon word deur middel van die tegniek van *stop, dink en doen*, sowel as die probleemoplossingsproses.

4.3.2 Sosiale bevoegdheid

Sosiale bevoegdheid hou verband met die individu se mate van effektiwiteit in sy omgang met ander mense. Hier word die klem dus nie op innerlike prosesse geplaas nie, maar wel op die uiterlike prosesse waarby die individu betrokke is. Vier aspekte wat hiermee verband hou, is houdings, sosiale kennis, refleksie en sosiale vaardighede. Die prosesse wat die individu gebruik in sy pogings om sosiaal bevoeg op te tree, is hier ook van belang, naamlik sosiale inligtingsprosessering (verteenwoordig in die probleemoplossingsproses) en sosiale rolaanneming (verteenwoordig in modellering).

- **Houdings**

Houding verwys na die individu se gevoel en optrede teenoor ander persone of objekte. Hoewel 'n sekere houding dikwels waarneembaar is, is dit nie noodwendig so maklik om te beskryf nie en is persone ook dikwels nie bewus van hulle houdings oor spesifieke sake nie. Houding speel egter 'n baie groot rol in sosiale interaksie en individue moet bewus gemaak word van verskillende houdings en die gevolge daarvan.

Die implikasie van 'n negatiewe houding is byvoorbeeld dat ander kontak met die kind sal probeer vermy en hy deur hulle as minder sosiaal bevoeg beskou sal word.

In die program is die konsep van houdings hoofsaaklik oorgedra deur middel van voorbeelde van ander met gunstige houdings, of deur die gevolge van swak houdings uit te beeld. In stories is baie klem gelê op die houdings van die karakters en leerders is uitgedaag om houdings by die huis te gaan toets.

- **Sosiale kennis**

Sosiale kennis kan verwys na die kollektiewe kennis wat daar binne 'n gemeenskap is, maar in hierdie geval verwys dit eerder na kennis oor sosiale aangeleenthede en die gemeenskap. Net soos met emosionele kennis is dit belangrik dat die individu genoegsame kennis van mense om hom moet hê om effektief met ander om te gaan.

Sosiale kennis impliseer 'n goeie agtergrondkennis van wat die samelewing sou verwag en wat aanvaarbaar is en help die kind om binne die reëls op te tree, wat weer sosiale interaksie bevorder.

In die program is sosiale kennis in groepbesprekings gedeel en is leerders sensitief gemaak vir die verskille tussen hulle deur die stories en aktiwiteite waarin hulle betrokke was.

- **Refleksie**

Refleksie verwys na die nadink oor sosiale situasies en wat daaruit geleer kan word. Refleksie is belangrik vir die vorming van begrip en insig en leer die individu ook baie van homself.

Kinders in die ontwikkelingsfase in die ondersoek moet dus leer om hulself te kan evalueer en te sien soos ander hulle sien. Die uitdaging hier is dat kinders terselfdertyd ook 'n positiewe beeld van hulself moet behou om nuwe uitdagings met entoesiasme te kan aanpak.

In die program is elke sessie begin met 'n geleentheid om te vertel wat in die afgelope week gebeur het ten opsigte van die vorige week se tema. Hierdeur is leerders geforseer om weer daarvoor na te dink, al het hulle dit dalk nie toegepas nie. Ook die afsluiting het gesentreer rondom die samevatting en hersiening van die temas en dit wat hulle in die program geleer het. Ouerbriefies se oogmerk was ook inskerping tuis.

- **Sosiale vaardighede**

Sosiale vaardighede verwys na spesifieke vaardighede waaroor 'n individu beskik wat hom in staat stel om effektief met ander om te gaan. Hierdie vaardighede wissel van die vaardighede van vriendskap tot hantering van konflik en stel dus 'n wye verskeidenheid van onderwerpe voor.

Kinders met voldoende sosiale vaardighede vind dit makliker om maats te maak as hulle vriende sonder sosiale vaardighede. Sosiale vaardighede impliseer dus sosiale kennis, maar ook 'n praktiese komponent van ervaring wat daarmee saam gaan.

In die konteks van die program is verskeie vaardighede by die leerders ingeskerp, maar die vaardighede wat veral aandag geniet het, was gesentreer rondom die handhawing van goeie menseverhoudinge, vriendelikheid, die hantering van slegte emosies en die sosiale vaardighede wat in die skoolopset nodig is.

- **Sosiale inligtingsprosseringsmodel**

Hierdie model verwys na die proses wat 'n individu volg om probleme op te los of besluite te neem. Hierdie model vat al die aspekte van sosiale bevoegdheid byeen, naamlik dat die kind se houding teenoor die probleem positief moet wees; hy effektief oor die probleem en sy aandeel daarin moet kan reflekteer; oor genoegsame sosiale kennis beskik en die toepaslike sosiale vaardighede onder die knie moet hê om die stappe in die proses suksesvol te kan afhandel.

Die implikasie van hierdie model is dat probleme effektief op 'n gestruktureerde manier opgelos kan word, wat die kind bemagtig in die evaluasie van homself.

In die program is die stappe vir die leerders aangeleer en in verskeie situasies toegepas, om te verseker dat dit vasgelê word.

- **Sosiale rolaanneming**

Modellering van gedrag is iets wat soms onbewustelik plaasvind. Individue rig hulle gedrag volgens dit wat hulle mentors doen, of neem besluite op grond van sekere vooropgestelde modelle wat oor die jare gevorm het. Modellering is 'n baie kragtige medium wat baie effektief gebruik kan word om sosiaal bevoegde gedrag te bevorder.

In die konteks van die program is rolmodelle of mense wie se voorbeelde die leerders volg, voortdurend uitgewys en aangemoedig. In die stories en ander aktiwiteite is goeie voorbeelde van bevoegde gedrag ook beklemtoon en leerders is gereeld gevra om op te let na die gedrag van ander rondom hulle.

4.4 Aanbieding van die saamgestelde program

Grobler, Faber, Orr, Calitz en Van Staden (1998) stel die volgende riglyne voor vir voorskoolse programme om maksimum voordele en stimulasie aan voorskoolse kinders te verskaf:

- Stimuleer die kind in totaliteit – fokus dus op al die aspekte van ontwikkeling, insluitend taal, emosionele en sosiale aspekte.
- Sorg vir balans in die program. Wissel aktiewe spel af met rustiger aktiwiteite.
- Bou struktuur in die program in en sorg dat elke tema op dieselfde wyse verloop.
- Behou kontak met die ouers.
- Sorg dat die aktiwiteite stimulerend en interessant bly.

Hierdie en 'n paar ander beginsels (vergelyk 4.4.2) is in die saamstel van die program nagevolg. Hierdie beginsels is deels geleen uit vorige programme, en deels ontwikkel uit ervaring van werk met jonger kinders. Die beginsels is deurentyd toegepas in al die sessies van die program om kontinuïteit te verleen. Alvorens die beginsels bespreek word, word die konteks van aanbieding aangedui.

4.4.1 Konteks van aanbieding

Alvorens na die beginsels gekyk word, is dit belangrik om die konteks van die aanbieding te verken.

- Die program is binne skooltyd in 'n klaskamer by die skool aangebied. Al die leerders was dus meestal aanwesig en reeds van vroegoggend besig met 'n formele program. Die implikasie hiervan is dat die sessies van die program dus kort moes wees en die leerders binne die skoolopset op

emosionele en sosiale bevoegdheid moes fokus. Sessies moes die leerders dus boei en terselfdertyd genoeg verskil van die daaglikse skoolaktiwiteite sodat dit treffend kon wees.

- Die program is weekliks aangebied, wat die geleentheid vir leer en oefen van vaardighede geskep het. Dit was terselfdertyd 'n uitdaging om maniere te vind om die inligting vars in die leerders se gedagtes te hou en seker te maak dat daar oordrag plaasvind.
- Die ouderdom van die leerders was 'n verdere aspek wat in gedagte gehou moes word. Hoewel die leerders reeds deel was van die eerste fase van formele onderrig, was hulle steeds jonk en moes die tipe aktiwiteite wat gekies is, hulle lank genoeg boei sodat die boodskap oorgedra kon word.
- Die program is deur 'n sielkundige aangebied, maar dit hoef nie 'n vereiste te wees nie. Die aanbieder moet genoegsame kennis van die ouderdomsgroep hê en vaardig wees daarin om met die ouderdomsgroep te werk ten einde dit 'n sukses te maak.

4.4.2 Basiese beginsels van die saamgestelde program

In die lig van die konteks van die program is die volgende basiese beginsels deurentyd toegepas.

- Voor elke sessie van die program is die uitkoms duidelik uiteengesit. Dit is baie belangrik om te verseker dat die aanbieder wel met die sessie bereik wat beoog word. Uitkomstehulp om gerig te bly werk, veral met 'n groep deelnemers wat maar al te maklik ontspoor word.

- Met die aanvang van elke sessie is 'n paar minute vir hersiening opsy gesit. Hierdie tydjie is nie net gebruik vir vrae oor waarom die vorige sessie gegaan het nie, maar ook oor hoe leerders dit wat hulle in die vorige sessie geleer het, toegepas het. Hier het die weeklikse briefie vir die ouers ook 'n rol gespeel in die oordra van inligting en voorstelle hoe ouers ook hulle kinders kan help in die week wat kom.
- Daar is gebruik gemaak van stories om die tema van die sessie in te lei. Hierdie stories was beide bekende en nuwe stories wat elke keer 'n spesifieke boodskap oorgedra het. Die uitkomst aan die begin van die sessie was hier ook 'n riglyn om die gesprek oor die storie te lei. Met die vertel van die storie is daar telkens van ander visuele stimuli gebruik gemaak om die leerders se aandag te hou. Handpoppe, sagte bere, beeldjies of die prente in die storieboek is gebruik.
- Na afloop van die storie en bespreking is 'n fisiese aktiwiteit verrig. Jonger kinders verstaan konsepte beter as hulle dit ook fisies beleef en dit so kan deel maak van hulle wêreld. Dit help ook om leerders weer aktief te kry na die storie sodat hulle weer aandag kan gee en dien gewoonlik as 'n beklemtoning van die tema van die sessie of die boodskap uit die storie.
- Hoewel die leerders nog jonk is, is kort besprekings van tyd tot tyd in elke sessie ingesluit. Dit gee die leerders geleentheid om by mekaar te leer en ook om hulle sosiale vaardighede ten opsigte van klaskameretiket te oefen in 'n veilige omgewing. In die besprekings is meer leerders die kans gegee om hulle mening te lug en so sosiale selfvertroue te kweek. Die aanbieder het hier ook die bespreking gelei om die uitkoms van die sessie te bereik.
- Elke sessie is saamgevat in 'n werkkaart wat iets konkreet is wat die leerders kon huis toe neem en wat hulle kon herinner aan die uitkoms van

die sessie. Meestal is die aktiwiteit ingebou in die ouerbriefie wat die ouers 'n idee gee van wat hulle kinders in die sessie gedoen het en watter uitkoms daar vir hulle gestel was. Die ouerbriefie het die ouers riglyne gegee oor die uitkomste wat in die betrokke dag gestel was op 'n positiewe en motiverende manier, om ouers te help om ook by die huis deel te wees van die proses.

- Elke sessie is ongeveer 60 minute, maar aanpassings kan gemaak word om die sessie 15 minute langer of korter te maak.

4.5 Die saamgestelde program

Die program het ten doel om die emosionele en sosiale bevoegdheid van die gr. 0-leerder te ontwikkel. In die literatuurstudie is sekere basiese komponente van emosionele en sosiale bevoegdheid geïdentifiseer. Hierdie komponente is vervolgens in die program aangespreek deur middel van gepaste aktiwiteite. Aangesien die volledige program te omvattend is om hier in te sluit, word 'n opsomming daarvan gegee in tabel 4.

Sleutel tot komponente aangespreek

Emosionele bevoegdheid	Sosiale bevoegdheid en ontwikkeling
EB1: Emosionele bewuswording	SB1: Houdings
EB2: Emosionele kennis	SB2: Sosiale kennis
EB3: Emosionele uitdrukking	SB3: Refleksie
EB4: Emosionele regulering	SB4: Sosiale vaardighede
EB5: Selfdoeltreffendheid	SO1: Sosiale inligtingsprosessering (SIP)
	SO2: Sosiale rolaanneming

Tabel 4: Volledige opsomming van die saamgestelde program

Tema	Komponente aangespreek	Uitkoms	Aktiwiteit	Tyd (min.)	Apparaat
1) Emosies	EB1 EB2	1) Bewuswording van emosies	1) Rooikappie	15	- Handpoppe, papier - Tydskrifuitsknipsels van emosies - Werkkaart 1; papierborde; wondergom - Ouerbriefie 1
		2) Onderskei tussen emosies van ander	2) Ek wys emosie	15	
		3) Koppel woorde aan emosies	3) Emosiewiel	30	
2) Vriendskap	SB3	1) Definieer vriendskap 2) Empatie 3) Spanwerk 4) Modelling	Hersiening	5	- Handpoppe, papier - Werkkaart 2, ouerbriefie 2; uitgeknipte klere van gekleurde papier
	SB4		1) Vriendelike Fransie	10	
	SO2		2) Hoe om 'n maat te wees	5	
			3) Dr Knoop	20	
			4) Vriendelike Fransie	20	
3) Emosionele kommunikasie	EB1	1) Praat as iets jou pla 2) Komplimenteer mekaar 3) Inoefening van effektiewe kommunikasie	Hersiening	5	- Handpoppe - Werkkaart 3 en ouerbriefie 3; plakkers
	EB3		1) Die hond wat vlooi gehad het	20	
	SB2		2) Telefoontjie	15	
	SB3		3) Goeie kommunikasie	20	
	SB4				

Tema	Komponente aangespreek	Uitkoms	Aktiwiteit	Tyd (min.)	Apparaat
4) Innerlike en uiterlike emosies	EB1		Hersiening	5	• Handpoppe
	EB3	1) Innerlike en uiterlike emosies kan verskil	1) Die prinses en die ertjie	10	• Prente van diere wat emosies uitdruk
	SB3	2) Hoe emosies uitgedruk word	2) Wys jou emosies	10	• Glas met water; voedselkleursel
		3) Emosies beïnvloed jou hele lewe	3) Voedselkleursel in glas	5	• Gesiggies wat emosies uitdruk
		4) Praktiese uitdrukking van emosies	4) Stomstreke	20	• Ouerbriefie 4
5) Selfregulering	EB4		Hersiening	5	• Handpoppe
	SB3	1) Bewuswording van aggressie	1) Die knoppiestorie	10	• Werkkaart 5 en ouerbriefie 5
	SO1	2) Hantering van aggressie	2) Stop, dink en doen	20	• Papier
		3) Ontspanningsoefeninge	3) Ontspanningsoefeninge	15	
6) Probleemoplossing	SB3		Hersiening	5	• Stappe van probleemoplossing
	SO1	1) Die stappe in die probleemoplossingsproses	1) Die probleemoplosser	15	• Verskillende soorte en kleure pasta
		2) Toepassing van die probleemoplossingstappe	2.1) Dinkskrum	15	• Malvalekkers en spaghetti
			2.2) Malvalekkerhuise	20	• Werkkaart 6 en ouerbriefie 6

Tema	Komponente aangespreek	Uitkoms	Aktiwiteit	Tyd (min.)	Apparaat
7) Selfkonsep	EB5		Hersiening	5	
	SB3	1) Bewuswording van hoe mense verskil	1) Die lelike eendjie	15	• Handpoppe
	SB4	2) Bewuswording van eie uniekheid	2) Ek meet my lyfie	20	• Meterlengtes lyn
		3) Bewuswording daarvan dat jy spesiaal is	3) Handafdruk	20	• Werkkaart 7 en ouerbriefie 7, vingerverf
8) Selfvertroue	EB5		Hersiening	5	
	SB3	1) Wat is selfvertroue	1) Die wens wat waar geword het	15	• Handpoppe
		2) Wat ek al bereik het	2) Ontwikkelingsmylpale	10	• Tydskrifuitknipsels wat ontwikkelingsmylpale voorstel
		3) Ek kan trots wees op myself	3.1) Handspieël	10	• Handspieël
			3.2) Alles wat ek al kan doen	15	• Werkkaart 8 en ouerbriefie 8; sterretjies
9) Morele ontwikkeling	SB3		Hersiening	5	
	EB4	1) Reg en verkeerd	1) Aspoestertjie	15	• Handpoppe
	EB5	2) Reëls	2.1) Speletjies	30	• Verskeidenheid speletjies
			2.2) Groepspeletjie	10	• Werkkaart 9 en ouerbriefie 9

Tema	Komponente aangespreek	Uitkoms	Aktiwiteit	Tyd (min.)	Apparaat
10) Die suksesvolle leerder	EB5		Hersiening	5	- Handpoppe - Werkkaart 10 en ouerbriefie 10
	SB3	1) Skool toe!	1) Pieter se eerste skooldag	10	
	SB4	2) Skoolreëls	2) Skoolreëls	15	
		3) Ek hou van skool	3) Ek hou van skool	20	

4.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die program bespreek. Eers is bestaande programme krities geëvalueer, waarna die teoretiese begronding van die saamgestelde program bespreek is. Hierna is die konteks en praktiese aanbieding van die program bespreek, gevolg deur 'n opsomming van die program.

Vervolgens sal die metode van ondersoek, insluitend die meetinstrumente, aandag geniet.

Hoofstuk 5: Metode van ondersoek

5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word aandag geskenk aan die doelstellings, navorsingsontwerp, studiepopulasie, steekproewe en navorsingsprosedure. Daar word vervolgens kortliks gekyk na die verskillende meetinstrumente wat gebruik is, met spesifieke verwysing na die rasionaal, beskrywing, psigometriese eienskappe en motivering vir insluiting van elke meetinstrument. Die statistiese tegnieke wat gebruik is in die dataverwerking word vervolgens bespreek en laastens word aandag gegee aan die probleme ondervind in die studie, asook etiese aspekte.

5.2 Doelstellings

5.2.1 Algemene doelstelling

Die algemene navorsingsdoelstelling van hierdie studie is om 'n program saam te stel om die emosionele en sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders te verbeter, en vervolgens die effek van so 'n program te bepaal.

5.2.2 Spesifieke doelstellings

Die spesifieke navorsingsdoelstellings is:

- om die betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente in die Suid-Afrikaanse konteks te bepaal.
- om die aard van emosionele bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders te bepaal.

- om die aard van sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders te bepaal.
- om die effek van 'n emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van die algemene ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders te bepaal.

5.3 Navorsingsontwerp

In hierdie studie word verandering na afloop van 'n program, oor 'n tydperk, gemeet. 'n Tweegroep-voor- en natoetsontwerp sal gebruik word ten einde die verskil in verandering tussen die groep wat wel aan die program deelgeneem het en die groep wat nie deelgeneem het nie, te bepaal. Hierdie manier van ondersoek word beskryf as 'n ware eksperimentele ontwerp, aangesien verskille tussen proefpersone uitgesluit word weens die ewekansige toedeling aan groepe, en die veranderlike in beide groepe ondersoek word ten einde natuurlike groei of verandering vas te stel (McMillan & Schumacher, 2001).

Hierdie navorsingsontwerp is gekies aangesien een van die doelstellings van die navorsing is om die verandering in emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling, soos deur die program teweeggebring, te ondersoek. Ontwikkeling vind voortdurend plaas en deur 'n kontrolegroep in te sluit, word verseker dat natuurlike ontwikkeling wat plaasgevind het, uitgeskakel word en slegs die effek van die program so bepaal word.

5.4 Studiepopulasie

Die studiepulasie bestaan uit gr. 0-leerders. Leerders wat deelgeneem het, was in die jaar net voor hulle skoolpligtig is (vyf- tot sesjariges), uit die gr. 0-klas van Vaalpark Primêre Skool. Die leerders ontvang onderrig in Afrikaans of

Engels en verteenwoordig verskeie bevolkingsgroepe en sosio-ekonomiese strata. Al die gr. 0-leerders (54) se ouers is in 'n toestemmingsbrief genader om deel te wees van die navorsingsprojek. Vyftig ouers het positief gereageer. Die finale steekproef bestaan uit 48 gr. 0-leerders, aangesien twee deelnemers in die loop van die program verhuis het.

5.5 Steekproef

'n Beskikbaarheidsteekproef is gebruik om die gr. 0-leerders te identifiseer. 'n Proporsioneel gestratifiseerde steekproef is binne die beskikbaarheidsteekproef gedoen. Proporsioneel gestratifiseerde steekproewe is gebaseer op die persentasie van deelnemers van die populasie wat teenwoordig is in elke stratum (McMillan & Schumacher, 2001). Die deelnemers is volgens geslag en taal in groepe verdeel en uit hierdie groepe is 'n eksperimentele en kontrolegroep ewekansig gekies sodat al die groepe proporsioneel verteenwoordig is.

5.6 Navorsingsprosedure

5.6.1 Oriëntering

Hierdie studie is deel van 'n navorsingsprojek van die Noordwes-Universiteit binne die fokusarea: Voorkomende en terapeutiese intervensies – Psigososiale gesondheid en lewenskwaliteit.

5.6.2 Fases van die navorsingsproses

Die navorsingsproses het uit die volgende fases bestaan:

Fase een: Die hoof van Vaalpark Primêre Skool is genader om toestemming te kry om die projek by die skool te doen. Die gr. 0-

onderwyseresse is daarna ontmoet om hulle samewerking in die verloop van die proses te kry en om datums vas te stel.

Fase twee: Briewe is aan al die ouers van die gr. 0-leerders gestuur waarin die navorsingsprojek bekend gestel is. Die ouers het met behulp van 'n afskeurstrokie aangedui of hulle wil deel wees van die projek of nie. Ouers wat wel aan die projek deelgeneem het, is gevra om 'n biografiese vraelys, skaal B van die Griffiths Mental Developmental Scales – Extended Revised (GMDS-ER) en die Behavioural and Emotional Rating Scale (BERS) te voltooi en terug te stuur na die skool.

Al die deelnemers is deur opgeleide GMDS-ER gebruikers geëvalueer met die volledige GMDS-ER, terwyl die onderwyseresse gevra is om die Social Competence and Behaviour Evaluation, Preschool Edition (SCBE) vir elke deelnemer te voltooi.

Fase drie: Na die insameling van die data vir die voortoetsing is die groep deelnemers in 'n eksperimentele en kontrolegroep verdeel. Die program is oor tien weke aangebied aan Afrikaanse en Engelse leerders in twee aparte groepe.

Fase vier: Al die deelnemers is weer geëvalueer. Die ouers het die BERS voltooi, onderwysers die SCBE en skale van die GMDS-ER is op die leerders afgeneem.

Fase vyf: Na insameling van die data is dit statisties verwerk. Daar is ook terugvoer gegee aan die ouers na afloop van die verwerking en elke ouer het 'n profiel van sy kind se ontwikkeling ontvang.

Fase ses: Die deelnemers in die kontrolegroep het 'n geleentheid ontvang om ook die program te deurloop.

5.7 Meetinstrumente

In hierdie navorsingsprojek is Afrikaanse vertalings en die oorspronklike Engels van die volgende toetse gebruik:

- Behavioural and Emotional Rating Scale (BERS) (Epstein & Sharma, 1997)
- Social Competence and Behaviour Evaluation, Preschool Edition (SCBE) (LaFreniere & Dumas, 1995)
- Griffiths Mental Developmental Scales – Extended Revised (GMDS-ER) (Liuz et al., 2006)

5.7.1 Behavioral and Emotional Rating Scale (BERS)

5.7.1.1 Rasionaal

Die Behavioural and Emotional Rating Scale (BERS) is 'n sterktegebaseerde benadering tot die assessering van gedrag en emosionele sterkte wat fokus op wat die kinders goed kan doen in plaas van op hulle tekortkominge.

Die BERS kan op die volgende maniere gebruik word: die ontwikkeling van geïndividualiseerde opvoedingsprogramme; die beplanning van geïndividualiseerde behandelingsprogramme; die evaluering van die effek van intervensie op individuele kinders en die evaluering van die effektiwiteit van 'n program (Epstein & Sharma, 1997).

Assessering gebaseer op sterktes word gedefinieer as die meting van daardie emosionele en gedragsvaardighede, bevoegdhede en eienskappe wat 'n gevoel van persoonlike doelwitbereiking skep. Dit dra ook by tot bevredigende

verhoudings met familieledede, die portuurgroep en volwassenes, wat die persoon se vermoë verbeter om stres en moeilike omstandighede te hanteer, en persoonlike, akademiese en sosiale ontwikkeling bevorder (Epstein & Sharma, 1997).

Die BERS het vyf basiese gebruike, naamlik: die identifisering van kinders met beperkte sterktes; doelwitstelling in geïndividualiseerde opvoedingsprogramme of ander individuele programme; om sterktes en swak punte vir intervensie te identifiseer; om die vordering van sterk punte na intervensie te monitor en om sterktes vir navorsingsdoeleindes en die evaluering van projekte te meet (Epstein & Sharma, 1997).

5.7.1.2 Beskrywing

Die BERS bestaan uit 52 items wat die gedrags- en emosionele sterktes van kinders identifiseer. Die items is so ontwerp dat volwassenes die gedrags- en emosionele sterktes by kinders maklik en duidelik kan identifiseer en is geskik vir kinders tussen die ouderdomme van vyf en 18 jaar. Die skaal kan in 10 minute afgeneem word deur ouers of professionele persone by die skool of huis. 'n Objektiewe nasienmetode is ontwikkel en gestandaardiseerde norme is beskikbaar (Epstein & Sharma, 1997).

Die BERS assesser vyf dimensies van sterktes by kinders, naamlik interpersoonlike sterkte, gesinsbetrokkenheid, intrapersoonlike sterkte, skoolfunksionering en affektiewe sterkte (Epstein & Sharma, 1997). Die dimensies se besonderhede is soos volg:

- **Interpersoonlike sterkte** meet die kind se vermoë om sy eie emosies en gedrag in sosiale omstandighede te beheer. Voorbeelde van die items wat hier ingesluit word, is "aanvaar nee vir 'n antwoord" en "reageer op teleurstelling op 'n kalm manier".

- **Gesinsbetrokkenheid** meet die kind se deelname aan en verhoudings met sy gesin. Voorbeelde hiervan is “neem deel aan familieaktiwiteite” en “het positiewe interaksie met gesin”.
- **Intrapersoonlike sterkte** meet die kind se persepsie van sy bevoegdheid en prestasies op 'n wye spektrum, byvoorbeeld “is entoesiasties” en “het 'n positiewe uitkyk op die lewe”.
- **Skoolfunksionering** fokus op die kind se bevoegdheid in skool- en klaskameraktiwiteite, byvoorbeeld “let op in die klas” en “voltooi skooltake binne die gegewe tyd”.
- **Affektiewe sterkte** meet die kind se vermoë om affeksie van ander te aanvaar en om gevoelens teenoor hulle uit te druk, byvoorbeeld “aanvaar 'n drukkie” en “vra hulp”.

5.7.1.3 Psigometriese eienskappe

Die mate van homogeniteit tussen die items van die instrument word weergegee deur Cronbach Alpha-koëffisiënte wat die interne konsekwentheid van die items bepaal. Al die koëffisiënte vir die subskale is groter as 0,80 en by die helfte van die gevalle is dit groter as 0,90 wat aandui dat die instrument 'n baie betroubare skaal is en dat resultate met vrymoedigheid gebruik kan word (Epstein & Sharma, 1997).

Betroubaarheid oor tyd is getoets met die toets-hertoets-metode waar 59 studente tussen 14 en 19 jaar oud getoets en na twee weke weer getoets is. Die koëffisiënte van die subskale het gewissel tussen 0,85 en 0,99 wat weer eens dui op goeie betroubaarheid (Epstein & Sharma, 1997).

Toetsafnemerbetroubaarheid het gewissel tussen 0,85 en 0,96 vir die subskale en as al die verskillende soorte betroubaarheid in ag geneem word, het tellings gewissel tussen 0,94 en 0,96 vir die subskale en 0,98 vir die sterktekoëffisiënt (Epstein & Sharma, 1997).

Inhoudsgeldigheid is bepaal deur middel van eenrigtingvariansie en Pearson se chi-vierkante en dit was betekenisvol vir elke item. Konstruktugeldigheid is getoets met ses t-toetse. Die Bonferroni-prosedure is gebruik om tipe 1-foute uit te skakel en die Alpha is gestel op 0,008. Die uitslag was betekenisvol met $p < 0,000$ (Epstein & Sharma, 1997).

In 'n studie van Naudé (2001) in die Suid-Afrikaanse konteks is Cronbach Alpha-koëffisiënte gevind wat wissel tussen 0,73 en 0,96 vir die onderskeie skale van die BERS en die persentasie variasie verklaar van die skale het gewissel tussen 41,45% en 61,41% vir die verskillende skale.

5.7.1.4 Motivering vir die insluiting van die BERS

Die BERS is in die studie ingesluit omdat dit 'n aanduiding van gedrags- en emosionele sterktes gee en die skale wat in die meetinstrument gebruik word, sterk verband hou met aspekte van emosionele en sosiale bevoegdheid. In hierdie vraelys word telkens gefokus op die kind se persepsie van sy bevoegdheid soos waargeneem deur die ouers. Sommige van die skale hou sterker verband met emosionele bevoegdheid, bv. intra-persoonlike sterkte en affektiewe sterkte, terwyl interpersoonlike sterkte, gesinsfunksionering en skoolfunksionering weer meer met sosiale bevoegdheid verband hou.

Die ouers is gevra om hierdie vraelys in te vul. Die doel daarmee was om die deelnemers se emosionele en sosiale bevoegdheid vanuit verskeie oorde te evalueer en so 'n beter prentjie van die deelnemers te vorm.

5.7.2 Social Competence and Behaviour Evaluation, Preschool Edition (SCBE)

5.7.2.1 Rasionaal

Die Social Competence and Behaviour Evaluation, Preschool Edition (SCBE) is 'n gestandaardiseerde instrument wat ontwerp is om patrone van sosiale bevoegdheid, affektiewe uitdrukking en aanpassingsprobleme van kinders tussen die ouderdom van 30 en 78 maande te assessee. Die primêre doel van die SCBE is om gedragsneigings te beskryf vir die doel van sosialisering en opvoeding, eerder as om kinders te klassifiseer of te diagnoseer met versteurings (LaFreniere & Dumas, 1995).

Dit is ontwikkel om gebruik te word in 'n wye reeks van opvoedkundige, kliniese en navorsingskontekste. Dit is veral bruikbaar vir opvoedkundiges as 'n gestandaardiseerde beskrywing van die kind se sosiale en emosionele aanpassing in die klaskamer. Die assessering van agt hoofdimensies, insluitend portuur- en onderwyser-kind-interaksie, help die onderwyser om die kind se spesifieke bevoegdhede of kwesbaarhede te identifiseer (LaFreniere & Dumas, 1995).

Vir navorsing poog die SCBE om belangrike sake aan te spreek ten opsigte van probleme met uitkomsassesserings en voornemende longitudinale navorsing oor kinders wat in risiko leef (LaFreniere & Dumas, 1995).

Die SCBE gee die volgende inligting: 'n gestandaardiseerde beskrywing van gedrag wat aan 'n konteks verbind is, betroubaar en geldig is en bruikbaar is vir vroeë-kindertydspesialiste; assessee die kind se positiewe sosiale aanpassing en bevoegdheid; differensieer spesifieke emosionele en gedragsprobleme; verskaf meetinstrumente van ekwivalente interne konsekwentheid, betroubaarheid en stabiliteit; en merk veranderinge oor tyd op ten einde

positiewe groei of behandelingsuitkomste te evalueer (LaFreniere & Dumas, 1995).

5.7.2.2 Beskrywing

Die SCBE bestaan uit 80 items op 'n sespuntskaal wat sosiale bevoegdheid, affektiewe uitdrukking en aanpassing meet. Dit is geskik vir kinders tussen die ouderdomme van 30 en 78 maande (ses en 'n halwe jaar). Die skaal kan in 15 minute afgeneem word deur onderwysers. Daar is 'n objektiewe nasienmetode ontwikkel en gestandaardiseerde norme is beskikbaar (LaFreniere & Dumas, 1995).

Die SCBE gee agt basiese skale en vier opsommende skale. Elke basiese skaal bestaan uit tien items: vyf wat suksesvolle aanpassing beskryf en vyf wat aanpassingsprobleme beskryf. Die eerste drie van die agt basiese skale beskryf die kind se manier van emosionele uitdrukking, en word gedefinieer deur negatiewe en positiewe pole: Depressief-Gelukkig, Angstig-Seker, en Kwaad-Verdraagsaam. Die volgende drie skale beskryf sosiale interaksie met die portuurgroep: Geïsoleerd-Geïntegreerd, Aggressief-Kalm, en Egoïsties-Prososiaal. Die laaste twee skale ondersoek die onderwyser-kind-verhouding: Oppositioneel-Samewerkend en Afhanklik-Outonoom (LaFreniere & Dumas, 1995).

Die eerste opsommende skaal, naamlik sosiale bevoegdheid, bestaan uit 40 items wat eienskappe van die kind se aanpassing meet. Sosiale bevoegdheid verwys na gedrag wat aandui dat 'n kind goed aangepas, aanpasbaar en emosioneel volwasse is en in die algemeen prososiale patrone van aanpassing toon. Internalisering van probleme is die tweede opsommende skaal en bestaan uit 20 items wat angstigheid, depressie, isolasie en teruggetrokke gedrag reflekteer, terwyl eksternalisering van probleme, die derde opsommende skaal, bestaan uit 20 items wat woede, aggressiwiteit, selfsug en opposisionele gedrag

by kinders reflekteer. Laastens bestaan die opsommende skaal van algemene aanpassing uit al 80 items en maak dit moontlik om die kinders op 'n enkele skaal te vergelyk (LaFreniere & Dumas, 1995).

Elke opsommende skaal is so saamgestel dat dit items verteenwoordig uit drie areas, naamlik affektiewe karaktereienskappe (bv. bekommernis, lag of glimlag nie), sosiale interaksie met die portuurgroep (bv. bly apart van ander maats, onaktief of kyk hoe ander speel) en sosiale interaksie met volwassenes (bv. opponeer die onderwyser, tree negatief op as berispe word) (LaFreniere & Dumas, 1995).

5.7.2.3 Psigometriese eienskappe

Die Cronbach Alpha-koëffisiënte van die SCBE se agt basiese skale wissel tussen 0,80 en 0,89 wat 'n baie hoë mate van interne konstantheid stel. Verder was die interbeoordelaar betroubaarheid, wat 'n aanduiding gee van die mate waartoe verskillende beoordelaars ekwivalente oordele oor dieselfde kind op dieselfde tyd vel, tussen 0,72 en 0,89 (LaFreniere & Dumas, 1995).

Konstrugeldigheid dui aan hoe goed die gekose veranderlikes die spesifieke konstruk meet. Hier ondersteun die faktoranalise die basiese struktuur van die SCBE in studies in die VSA en Kubek daarin dat dieselfde drie faktore onderskeidelik 77,6% en 76,2% van die totale variasie verklaar. Hierdie drie faktore verteenwoordig duidelik drie afsonderlike dimensies, naamlik sosiale bevoegdheid, eksternalisering en internalisering van probleme (LaFreniere & Dumas, 1995).

5.7.2.4 Motivering vir die insluiting van die SCBE

Die hoofrede vir die insluiting van die SCBE was dat dit sosiale bevoegdheid by die studiepopulasie meet. Daar is ook verskeie ander skale wat ekstra inligting

kan gee omtrent die kind se emosionele situasie, maar die vier opsommende skale, naamlik sosiale bevoegdheid, internalisering van probleme, eksternalisering van probleme en algemene aanpassing is as die belangrikste skale geïdentifiseer wat die meeste verband hou met die huidige studie.

Verder is die SCBE ingesluit ten einde 'n ander perspektief op die kind se bevoegdheid te gee, aangesien dit deur die onderwyser voltooi word. Bevoegdheid manifesteer verskillend in verskillende kontekste en dit is belangrik om uit soveel moontlike bronne inligting oor die kind se bevoegdheid te kry (Renk & Phares, 2004).

5.7.3 Griffiths Mental Developmental Scales – Extended Revised (GMDS-ER)

5.7.3.1 Rasionaal

In die vroeë 1950's het Dr Ruth Griffiths die Griffiths Scales for Mental Development ontwikkel. Sedertdien was daar al verskeie vernuwings en verbeterings op die oorspronklike skaal, waarvan die nuutste die Griffiths Mental Developmental Scales – Extended Revised (GMDS-ER) is. Die GMDS-ER is 'n gestandaardiseerde instrument wat die ontwikkeling van verstandelike dimensies in kinders vanaf geboorte tot agt jaar en vier maande assessee (Luiz et al., 2006).

Die ontwikkelingsprofiel wat deur die afname van die GMDS-ER verkry word gee inligting wat gebruik kan word om die kind se vlak van ontwikkeling ten tyde van die toetsing, tesame met sy sterktes en ontwikkelingsareas, te identifiseer; om met ouers die nodigheid van verdere ondersoeke of verwysings te bespreek vir gepaste terapeutiese intervensies; om opvoedkundige of ander vroeë-ontwikkelingsintervensieprogramme te ontwikkel; om die effek van sulke

programme te evalueer na afloop van die program; en om met ouers plasing en beskikbare opvoedkundige opsies te bespreek (Luiz et al., 2006).

5.7.3.2 Beskrywing

Die GMDS-ER bestaan uit ses subskale (Luiz et al., 2006):

- In **subskaal A – lokomotories** word die kind se groot motoriese vaardighede en sy vermoë om te balanseer en bewegings te koördineer en te beheer, geassesseer. Die items wat gebruik word, sluit in ouderdomstoepaslike aktiwiteite soos om op en af op trappe te stap, 'n bal te skop, fiets te ry, te spring en tou te spring.
- **Subskaal B – Persoonlik-sosiaal** assesses die kind se vaardigheid in alledaagse aktiwiteite, sy vlak van afhanklikheid en sy vermoë om met ander oor die weg te kom. Items hier sluit in ouderdomstoepaslike aktiwiteite soos aan- en uittrek, bevoegdheid met die gebruik van eetgerei en kennis van inligting, soos sy geboortedatum en adres.
- **Subskaal C – Taal** stel die ondersoeker in staat om die kind se reseptiewe en ekspressiewe taal te ondersoek. Items sluit ouderdomstoepaslike aktiwiteite in soos die benoeming van objekte en kleure, herhaling van sinne, die beskrywing van 'n prent en die beantwoording van 'n reeks vrae om begrip, asook kennis van ooreenskomste en verskille, te toets.
- **Subskaal D – Oog-handkoördinasie** assesses die kind se fyn motoriese vaardighede, handvaardigheid en visuele moniteringsvaardighede. Die items sluit ouderdomstoepaslike items in soos die inryg van krale, sny met 'n skêr, kopiëring van vorms en die skryf van letters en syfers.

- **Subskaal E – Handeling** stel die toetsafnemer in staat om die kind se visueel-ruimtelike vaardighede, insluitend die spoed en presiesheid van werk, te assesseer. Items sluit ouderdomstoepaslike aktiwiteite soos die bou van brûe en trappe, voltooiing van vormborde en die maak van patrone in.
- **Subskaal F – Praktiese redenering** assesseer die kind se vermoë om praktiese probleme op te los, sy begrip van basiese wiskundige konsepte en vrae oor morele en opeenvolgende sake. Ouderdomstoepaslike aktiwiteite, soos tel en vergelyking van grootte, lengte en hoogte, word gemeet. Hierdie subskaal assesseer ook die kind se kennis van die dae van die week, sy visuele opeenvolgingsvaardighede en die begrip van reg en verkeerd.

Die omstandighede waarbinne die toets afgeneem word, moet ideaal wees. Dit sluit in 'n kindervriendelike kamer met min dinge wat die kind se aandag kan aftrek. Verder moet tafels en stoele die regte grootte wees vir kinders om gemaklik te voel en veiligheidsaspekte moet te alle tye in gedagte gehou word (Luiz et al., 2006).

5.7.3.3 Psigometriese eienskappe

Cronbach Alpha-koëffisiënte is 'n aanduider van die interne konstantheid van 'n meetinstrument. In die geval van die GMDS-ER moet daar egter baie versigtig gekyk word na die waardes vanuit die aard van die instrument, aangesien die manier waarin die GMDS-ER geadministreer word, die basiese veronderstellings van die koëffisiënt weerspreek. Kinders werk hulself op deur toenemend moeiliker items totdat ses items nie voltooi kon word nie. Dit impliseer dat die items nie volkome onafhanklik is nie. Verder het die skale 'n ingeboude konsekwentheid, in die opsig dat ses items voor die staking van 'n skaal suksesvol voltooi moet wees en ses items na die staking van die skaal

onsukksesvol. Dit het tot gevolg dat die Cronbach Alpha-koëffisiënte effens beter mag voorkom as wat hulle in werklikheid is (Luiz et al., 2006).

Met dié voorbehoud wissel die Cronbach Alpha-koëffisiënte vir kinders binne die vyfde en sesde jaar tussen 0,90 en 0,96 vir die ses subskale (Luiz et al., 2006).

Geldigheid dui aan of 'n meetinstrument meet wat dit veronderstel is om te meet. Aangesien die take van die GMDS-ER spesifiek met elke subskaal verband hou, is faktoranalises op elke subskaal gedoen om vas te stel of die items wel met die subskaal verband hou. Die resultaat van hierdie analises was dat daar 'n bevredigende mate van relevansie tussen die items en die faktor bestaan (Luiz et al., 2006).

5.7.3.4 Motivering vir die insluiting van die GMDS-ER

Die GMDS-ER gee 'n beeld van die kind se ontwikkeling, met inbegrip van die persoonlik-sosiale dimensie. Hierdie instrument is ingesluit om ontwikkeling in die geheel ook te ondersoek en die moontlike verbande tussen emosionele en sosiale bevoegdheid en ontwikkeling verder te beskryf.

Die GMDS-ER is deur 'n derde bron van inligting oor die kinders afgeneem, ten einde objektiwiteit te verseker en saam met die ouers en onderwysers se beeld van die leerders 'n volledige profiel van die leerder se ontwikkeling en bevoegdheid te skets.

5.8 Hipoteses

Die hipoteses wat die grondslag van die doelstellings van die navorsing bepaal, is die volgende:

H01: Die meetinstrumente is nie betroubaar en/of geldig om die emosionele en sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders te bepaal nie.

Ha1: Die meetinstrumente is wel betroubaar en/of geldig om die emosionele en sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders te bepaal.

H02 en Ha2 kan vanuit die eksploratiewe aard van die studie nie gestel word nie.

H03 en Ha3 kan ook vanuit die eksploratiewe aard nie die studie nie gestel word nie.

H04: Die emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram sal nie 'n positiewe effek op die emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders hê nie.

Ha4: Die emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram sal wel 'n positiewe effek op die emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders hê.

5.9 Statistiese verwerking

Die dataverwerking is deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit gedoen. Verskeie tegnieke is gebruik in die verwerking van die data en dit sal vervolgens bespreek word.

5.9.1 Betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente in die Suid-Afrikaanse konteks

- . Om te bepaal of die meetinstrumente betroubaar is, is van die Cronbach Alpha-koëffisiënt gebruik gemaak. Hierdie koëffisiënt dui die interne konsekwentheid van die skale binne die vraelys aan en gee dus 'n aanduiding van die mate waarin die betrokke items van 'n skaal van 'n meetinstrument dieselfde eienskappe meet (Huysamen, 1983).

'n Hoë mate van interne konsekwentheid impliseer dus 'n hoë mate van veralgemeenbaarheid oor die items van die toets en word gewoonlik gesien as 'n koëffisiënt wat naby 1 is. Aangesien die prestasie van die groep in hierdie studie belangrik is, beveel Smit (1991) aan dat koëffisiënte groter as 0,5 as aanduiders van interne betroubaarheid beskou moet word.

Daar is verskeie faktore wat betroubaarheid beïnvloed (Smit, 1991), waaronder die kenmerkende eienskappe van items of die metings waarop die totale prestasie gebaseer is; lengte van die toets; prosedure by die toepassing van die toets en die moeilikheidsgraad van die toets. Dit is belangrik om hierdie faktore in ag te neem, aangesien 'n verskeidenheid van instrumente in die studie gebruik is en verskeie beoordelaars betrokke was.

Faktorontleding word gebruik om die konstrukgeldigheid van meetinstrumente te bepaal. Met so 'n ondersoek wil vasgestel word of die meetinstrument wel die konstruk meet wat dit veronderstel is om te meet (Smit, 1991). Weer eens moet die faktore wat die geldigheid van die meetinstrumente beïnvloed, in ag geneem word. Voorbeelde hiervan is die toetslengte, die invloed van betroubaarheid en moontlike kriteriumkontaminasie, en die invloed van die metode wat gebruik is om die geldigheid te bepaal (Smit, 1991).

5.9.2 Die aard van emosionele en sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders

Ten einde die stand of aard van emosionele en sosiale bevoegdheid van die groep gr. 0-leerders in die steekproef te bepaal, is van gemiddeldes gebruik gemaak. Hierdie gemiddeldes is telkens met die norm van ander, soortgelyke groepe vergelyk.

Die rekeningkundige gemiddeld is die bekendste maatstaf van lokaliteit (Steyn, Smit, Du Toit & Strasheim, 1994) en word gebruik om die gemiddelde telling wat die steekproef op elke subskaal van elke meetinstrument behaal het, aan te dui. Dit gee dus die sentrale geneigdheid in 'n enkele numeriese waarde weer om al die waardes in die dataset te verteenwoordig (Huysamen, 1996).

'n Volgende statistiese maatstaf wat die data beskryf, is die standaardafwyking. Dit weerspieël die verspreiding van die individuele waardes rondom die rekeningkundige gemiddeld (Steyn et al., 1994). Skeefheid en kurtose gee nog meer uitsluitel oor hoe die data versprei is en op 'n visuele vlak lyk (Huysamen, 1996). Die skeefheid van die verdeling verwys telkens na die simmetrie van die verdeling, terwyl die kurtose verwys na die spitsheid of platheid van die verdeling in die middel (Huysamen, 1996). Verder kan 'n verdeling positief skeef wees, met ander woorde, met 'n skerp piek en dan 'n lang stert na regs, of negatief skeef, waar die stert links van die piek is. Die spitsheid en kurtose van 'n normaalverdeling is 0.

5.9.3 Die effek van 'n emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van die algemene ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders

Die effek van die program sal met t-toetse en die kovariansie-analise bepaal word. Om die effek van die program te bepaal, sal verskille tussen die groepe voor en na die program bepaal word, asook verskille binne die groepe voor en na die program.

T-toetse is die mees algemene manier om die vlakke van betekenisvolheid te bepaal deur twee gemiddeldes te vergelyk. In die berekening word die steekproef se gemiddeldes, standaardafwykings en grootte van die steekproewe gebruik om 'n t-waarde te bereken (McMillan & Schumacher, 2001).

Kovariansie-analise word verder gedoen om seker te maak dat die effek is as gevolg van die program, en nie as gevolg van ander alternatiewe wat geëlimineer moet word nie (Pocock, Assmann, Enos & Kasten, 2002). Hierdie tipe analise word gereeld gebruik om verskille tussen groepe in ondersoeke aan te pas, om verskille wat dalk reeds voor die ondersoek bestaan het, te ondervang.

Die effek van die program sal verder op twee wyses beskou word, naamlik statisties beduidend en prakties betekenisvol. Vir statistiese beduidendheid sal p-waardes gebruik word. Hoe kleiner die waarde, hoe sekerder is dit dat daar wel 'n betekenisvolle verskil is (McMillan & Schumacher, 2001). Statistiese beduidend in die geesteswetenskappe word gewoonlik op die 5%-vlak geneem, m.a.w. as die p-waarde kleiner of gelyk aan 0,05 is, word dit as betekenisvol gesien.

Cohen se d-waardes is gebruik om die praktiese betekenisvolheid van die effek van die program te bepaal. Die algemene riglyn in hierdie verband is dat 'n

absolute waarde van d in die omgewing van 0,2 'n klein effek verteenwoordig; in die omgewing van 0,5 verteenwoordig 'n medium effek en in die omgewing van 0,8 'n groot effek verteenwoordig (Cohen, 1988).

5.10 Die program

Die program wat aangebied is, is reeds in detail in hoofstuk 4 bespreek en word in die bylaag uiteengesit. Die program kan as volg opgesom word:

- In die program is temas ingesluit wat verband hou met emosionele en sosiale bevoegdheid.
- Hierdie temas is oor tien weke in sessies van 45 tot 60 minute tydens skool-ure by 'n skool se gr. 0-klas aangebied.
- Na afloop van die laaste sessie is 'n afsluiting vir al die deelnemers gehou.
- Die aktiwiteite wat in die program ingesluit is, was stories, fisiese aktiwiteite en werkkaarte.
- Daar is weekliks briefies aan die ouers gestuur.

5.11 Probleme ondervind in die studie

Hierdie navorsingsprojek het in die algemeen goed afgeleef. Daar was goeie samewerking tussen die onderwysers en die navorser en die ouers het ook vinnig gereageer met hulle toestemmingsbriewe. Verder was die verloop van die program maklik om te koördineer, aangesien die program in die skoolprogram ingepas en leerders maklik daarby ingeval het.

Daar is egter 'n paar aspekte wat genoem moet word:

- Die konsekwentheid waarmee die ouers die vorms voltooi het, is onder verdenking. Daar is veral teenstrydighede gevind by die voltooi van Skaal

B – Persoonlik-sosiaal van die GMDS-ER waarvoor die ouers verantwoordelik was. Verder was daar redelik baie oningevulde vrae wat met behulp van die statistiese verwerking hanteer kon word.

- Die natoetsing het plaasgevind in die tyd waarin die onderwysers gestaak het, wat nie altyd die beste atmosfeer geskep het vir optimale prestasie nie. By die betrokke skool was die onderwysers meestal op hulle pos, maar ouers was onseker en het kinders uit die skool gehou en daar was gereeld gerugte dat oproeriges op pad is skool toe.
- Die program by die skool het in die ander leerders se vrye tyd plaasgevind, omdat sulke groot groepe leerders betrokke was. Sommige leerders het dit nie positief ervaar nie.

5.12 Etiese aspekte

Die volgende etiese riglyne is in die navorsingsprojek gevolg:

- Alle leerders se ouers het skriftelik toestemming gee alvorens hulle aan die navorsingsprojek deelgeneem het.
- Die deelnemers was vry om enige tyd te onttrek van die program, sou hulle wou.
- Alle data wat in die projek verkry is, is vertroulik hanteer.
- Die ouers het na afloop van die program terugvoer gekry oor hulle kinders se vordering en moontlike probleemareas is geïdentifiseer.
- Geen leed of pyn is enigiemand aangedoen tydens die evaluasies en aanbieding van die program nie.
- Die deelnemers in die kontrole groep het 'n geleentheid gehad om die program te deurloop.

5.13 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die metode wat in die studie gebruik is, bespreek. Die verskillende stappe in die proses, sowel as die meetinstrumente en statistiese metodes in die verwerking van die data, is bespreek. Laastens is probleme in die huidige studie ook uitgelig.

Vervolgens sal die resultate van die ingesamelde data bespreek en geïnterpreteer word.

Hoofstuk 6: Resultate en bespreking

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal die resultate van die navorsing beskryf en vertolk word. Die resultate sal met behulp van tabelle weergegee en dan bespreek word. Die bespreking sal volgens doelstellings geskied.

Eerstens sal die populasie bespreek word, waarna die vraag of die meetinstrumente betroubaar en geldig is, beantwoord sal word. Vervolgens sal die aard van emosionele en sosiale bevoegdheid vir die populasie in die studie bespreek word en laastens sal die effek van die ontwikkelingsprogram bespreek word. In die bespreking van die effek van die program sal verskille binne groepe en verskille tussen groepe aangespreek word.

6.2 Bespreking van die populasie

Die populasie waaruit die eksperimentele en kontrolegroep gekies is, het bestaan uit 53 gr. 0-leerders. Uit die totale populasie was daar 50 leerders wat aangedui het dat hulle wou deelneem aan die projek. Van die 50 deelnemers het twee in die loop van die projek verhuis, wat die totale groep deelnemers op 48 te staan gebring het. Uit die populasie is die eksperimentele en kontrolegroep ewekansig volgens strata gekies. Die groepe word in tabel 6.1 beskryf.

Tabel 6.1
Beskrywing van die populasie

Groep	N	Seuns	Dogters	Afrikaans	Engels
Eksperimentele groep	26	12	14	14	12
Kontrolegroep	22	10	12	14	8
Totaal	48	22	26	28	20

In die aanwysing van eksperimentele en kontrolegroepe het die navorser gepoog om binne die beskikbare aantal leerders 'n verteenwoordigende aantal uit onderskeidelik seuns en dogters, ook Afrikaans- en Engelssprekende leerders vir die kontrole- en eksperimentele groep te trek. Die aanvanklike navorsingsplan het ingesluit dat leerders vanuit verskeie plekke gebruik word om die kontrolegroep aan te vul. Laasgenoemde was nie prakties moontlik nie en gevolglik is daar 'n groot verskil ten opsigte van taal in die kontrolegroep.

Die res van die verdeling is ongeveer gelyk in die eksperimentele en kontrolegroep.

6.3 Betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente in die Suid-Afrikaanse konteks

Dit is belangrik om die betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente vir die Suid-Afrikaanse konteks te bepaal om te weet of die gevolgtrekkings wat op grond van die data gemaak word, akkuraat is.

6.3.1 Betroubaarheid van die meetinstrumente

Die betroubaarheid van die meetinstrumente is bepaal deur Cronbach Alpha-koëffisiënte wat 'n indeks van interne konstantheid is (Huysamen, 1983). 'n Hoë interne konsekwentheid impliseer 'n hoë mate van veralgemeenbaarheid oor die items van die toets sowel as oor ander toetse wat uit soortgelyke items saamgestel sou wees. 'n Cronbach Alpha-koëffisiënt van 1 sou dui op definitiewe betroubaarheid, maar tellings bokant 0,5 is steeds aanvaarbaar. Sou die telling egter onder 0,5 wees, is daar twyfel oor die betroubaarheid van die betrokke veranderlike (Huysamen, 1983).

6.3.1.1 Betroubaarheid van die BERS

Die Cronbach Alpha-koëffisiënte van die BERS word in tabel 6.2 voorgestel.

Tabel 6.2

Cronbach Alpha-koëffisiënte van die BERS in die voortoetsing

Skaal	α
Interpersoonlike sterkte	0,84
Gesinsbetrokkenheid	0,66
Intrapersoonlike sterkte	0,78
Skoolfunksionering	0,76
Affektiewe sterkte	0,58
Totale BERS	0,93

Die Cronbach Alpha-koëffisiënte van die verskillende skale van die BERS wissel tussen 0,58 en 0,93 wat bo die aanbevole perk van 0,5 is. Die skale van die BERS is dus betroubaar in die Suid-Afrikaanse konteks en hierdie bevinding stem ooreen met dié van Naudé (2001).

6.3.1.2 Betroubaarheid van die SCBE

Die Cronbach Alpha-koëffisiënte van die SCBE word in tabel 6.3 voorgestel.

Tabel 6.3

Cronbach Alpha-koëffisiënte van die SCBE in voortoetsing

Skaal	α
Sosiale bevoegdheid	0,97
Internalisering van probleme	0,92
Eksternalisering van probleme	0,93
Algemene aanpassing	0,97

Veranderlikes met twee of minder items of te min variansie se betroubaarheid kan nie deur middel van Cronbach Alpha-koëffisiënte bereken word nie. In hierdie studie het item 4 van die SCBE geen variansie getoon nie en is dus uitgelaat in die berekening van die betroubaarheid van die skaal – internalisering van probleme. (Hierdie item verteenwoordig die vraag of leerders by die skool hulle broekies vuil- of natmaak en in al die gevalle was die antwoord negatief.)

Die Cronbach Alpha-koëffisiënte van die skale van die SCBE het gewissel tussen 0,92 en 0,97, wat weer bo die aanvaarbare telling van 0,5 is. Hierdie tellings dui dus op die betroubaarheid van die skale van die SCBE in die Suid-Afrikaanse konteks. Hoewel daar nog nie soortgelyke studies opgeteken is wat die SCBE in Suid-Afrika gebruik het nie, vergelyk die tellings van die Cronbach Alpha-koëffisiënte goed met bevindings van studies in die VSA (LaFreniere & Dumas, 1995).

6.3.1.3 Betroubaarheid van die GMDS-ER

Die GMDS-ER is 'n ontwikkelingskaal wat individueel afgeneem word op elke toetsling. Vir die doeleindes van die studie is die ontwikkelingsouderdom in maande bepaal. Hierdie ouderdom is vir elke toetsling op die onderskeie skale bepaal deur die gebruik van 'n staakreël, naamlik dat die toetsafnemer na ses onsuksesvolle items staak en na die volgende skaal oorgaan. In die lig hiervan is daar dus nie response op individuele items wat gebruik kan word om interitem-konsekwentheid te bepaal nie, maar wel 'n telling vir die totale skaal. Cronbach Alpha-koëffisiënte kon dus nie vir die GMDS-ER bereken word nie.

In studies waar die individuele items wel gebruik is, is aanvaarbare betroubaarheidsindekse gevind (Luiz et al., 2006), maar hierdie studies is nie in die Suid-Afrikaanse konteks gedoen nie.

6.3.2 Geldigheid van die meetinstrumente

Faktorontleding is een van die maniere waarop die geldigheid van 'n meetinstrument bepaal kan word. Deur middel van hierdie tegniek word bepaal hoeveel gemeenskaplike faktore onttrek kan word en watter persentasie van die variansie in die toets deur die faktore bepaal word (Smit, 1991). Vir die bepaling van konstruegeldigheid word faktorontleding eerder bevestigend as eksploratief gebruik (Huysamen, 1996), wat beteken dat items ondersoek word wat reeds deel is van die meetinstrument, om vas te stel hoe hulle by die voorafgestelde faktore inpas.

Vir faktorontleding is ten minste tien keer die getal items in respondente nodig (Everitt, 1974). Die huidige studie het egter slegs 48 deelnemers, wat die bepaling van faktore nie moontlik maak nie en gevolglik die bepaling van geldigheid uitsluit. Uit die literatuur is daar egter genoeg bewyse om aan te voer dat die meetinstrumente wel geldig is (LaFreniere & Dumas, 1995; Luiz et al., 2006; Naudé, 2001).

6.4 Die aard van emosionele en sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders

Voordat die aard van emosionele en sosiale bevoegdheid bespreek kan word, word die beskrywende statistiek bespreek.

6.4.1 Beskrywende statistiek

Die beskrywende statistiek gee 'n aanduiding van die data se verspreiding, wat belangrik is om in ag te neem in die keuse van tegnieke om die data te verwerk en in die vertolking van die data. Een van die aspekte waarop hier gelet word, is die skeefheid en kurtose van die data, wat 'n aanduiding is daarvan of die data parametries of nie-parametries is. Die voorgestelde perk vir skeefheid en

kurtose is dat data binne die grense -2 tot 2 moet lê om van 'n parametriese verdeling te praat (Tabachnick & Fidell, 2001).

Die beskrywende statistiek van die meetinstrumente sal afsonderlik bespreek word in die tabelle wat volg. Die data van die voortoetsing is telkens gebruik.

6.4.1.1 Beskrywende statistiek van die BERS

Die beskrywende statistiek van die BERS word in tabel 6.4 weergegee.

Tabel 6.4

Beskrywende statistiek van die BERS in die voortoetsing (n = 50)

Skaal	Gem.	SD	Variasie koëffisiënt	Skeefheid	Kurtose
Interpersoonlike sterkte	29,74	5,99	168,12	0,06	-0,27
Gesinsbetrokkenheid	23,75	3,38	210,53	-0,05	-0,65
Intrapersoonlike sterkte	25,73	3,73	194,33	0,34	-0,84
Skoolfunksionering	18,69	3,67	267,52	-0,86	1,02
Affektiewe sterkte	16,28	2,50	307,13	0,18	-0,77

Die tellings wat die skeefheid van die skale aandui, wissel tussen -0,86 en 0,34, terwyl die tellings wat die kurtose van die skale aandui, wissel tussen -0,84 en 1,02. Al hierdie tellings is binne die gestelde perke en daar kan dus afgelei word dat al die skale van die BERS, op grond van hulle skeefheid en kurtose, parametries verdeel is.

6.4.1.2 Beskrywende statistiek van die SCBE

Die beskrywende statistiek van die SCBE word in tabel 6.5 weergegee.

Tabel 6.5

Beskrywende statistiek van die SCBE in die voortoetsing (n = 50)

Skaal	Gem.	SD	Variasie koëffisiënt	Skeefheid	Kurtose
Sosiale bevoegdheid	168,28	40,85	29,71	-0,63	-0,10
Internalisering van probleme	104,58	16,04	141,16	-1,56	2,32
Eksternalisering van probleme	108,29	14,33	157,68	-2,46	6,92
Algemene aanpassing	235,41	29,31	21,24	-0,36	-0,68

Die tellings wat skeefheid van die SCBE voorstel, wissel tussen -2,46 en -0,36, met die skaal vir eksternalisering van probleme wat buite die perke van -2 tot 2 val. Ook in die tellings vir kurtose, wat wissel tussen -0,68 en 6,92, is daar twee skale wat buite die perke val. Hierdie skale is weer eens die skaal vir eksternalisering van probleme, en ook die skaal vir internalisering van probleme. Dit kan 'dus afgelei word dat twee skale, naamlik die eksternalisering van probleme en die internalisering van probleme, nie-parametries verdeel is en dus versigtig vertolk moet word.

In bestaande studies kon die navorser nie besprekings van die beskrywende statistiek van die SCBE kry nie.

Die rede vir die afwyking van die kurtose kan wees dat baie leerders op dieselfde vlak lê. Met internalisering en eksternalisering van probleme word probleemgedrag genoem waaraan die meeste leerders nie skuldig sou wees nie en wat dus 'n groot aantal soortgelyke antwoorde tot gevolg sal hê. Die implikasie van die skewe verdeling is dat nie-parametriese statistiek, soos kovariansie-analise, gebruik moet word om die effek van die program te bepaal in plaas van t-toetse.

6.4.1.3 Beskrywende statistiek van die GMDS-ER

Die beskrywende statistiek van die GMDS-ER word in tabel 6.6 weergegee.

Tabel 6.6

Beskrywende statistiek van die GMDS-ER in die voortoetsing (n = 50)

Skaal	Gem.	SD	Variasie koëffisiënt	Skeefheid	Kurtose
GMDS-ER Skaal A	84,86	8,41	58,92	-1,06	0,88
GMDS-ER Skaal B	82,04	8,49	60,95	-0,57	0,06
GMDS-ER Skaal C	73,08	18,38	68,42	-1,77	4,26
GMDS-ER Skaal D	76,40	8,54	65,45	0,22	-0,14
GMDS-ER Skaal E	72,96	11,44	68,53	-0,23	-0,11
GMDS-ER Skaal F	72,92	14,72	68,57	-0,42	-0,74

Die skale van die GMDS-ER se skeefheid wissel tussen -1,77 en 0,22, wat binne die aanvaarbare perke van skeefheid is, terwyl die kurtose van die skale wissel tussen -0,74 en 4,26. Die skaal wat hier nie binne die aanvaarbare grense val nie, is skaal C, wat taal verteenwoordig.

Skaal C van die GMDS-ER stel spesifieke verwagtings van die toetslinge ten opsigte van taal. Toe die toets die eerste keer afgeneem is, het dit die meeste deelnemers laat uitval. Voorbeelde hiervan is kennis van die letters van die alfabet en spesifieke vrae oor teenoorgesteldes en ooreenkomste, wat kon veroorsaak dat baie leerders skynbaar op een vlak lê. Weer eens is die implikasie van die groter as aanvaarbare kurtose dat die skaal nie aan gewone bewerkingsmetodes blootgestel kan word nie en dat dit versigtig vertolk moet word.

6.4.2 Die aard van emosionele bevoegdheid

Om die aard van emosionele bevoegdheid te bespreek, word die data in die voortoetsing gebruik. Epstein en Sharma (1997) gebruik twee normgroepe, naamlik een waar daar nie emosionele en gedragsprobleme teenwoordig is nie en een waar daar wel emosionele en gedragprobleme teenwoordig is. Hulle verdeel verder ook die norme in twee groepe volgens geslag. Vir die doeleindes van hierdie studie is die normgroep van Epstein en Sharma gebruik, waar emosionele en gedragsprobleme nie teenwoordig is nie, en is die gemiddeld tussen die telling soos behaal deur seuns en dogters bereken om die standaardtelling te verkry.

Tabel 6.7 gee 'n opsomming van die standaardtellings wat op dié wyse bereken is, tesame met die ooreenstemmende persentietellings op die verskillende skale van die BERS. Die sterktekoëffisiënt soos bereken in die tabel, verteenwoordig die somtotaal van al die standaardtellings, verwerk na 'n koëffisiënt met 'n gemiddeld van 100 en 'n standaardafwyking van 15, en is die betroubaarste van al die tellings op die BERS (Epstein & Sharma, 1997).

Tabel 6.7

Omskakeling van gemiddelde routellings na persentiele vir die BERS

Skaal	Gem. (rou)	Standaardtelling	Persentiel
Interpersoonlike sterkte	30	11	63
Gesinsbetrokkenheid	24	12	75
Intrapersoonlike sterkte	26	12	75
Skoolfunksionering	19	11	63
Affektiewe sterkte	17	13	84
Sterktekoëffisiënt		112	79

Om die aard van die onderoekgroep se emosionele bevoegdheid te bespreek, word die persentietellings gebruik. Die persentietellings van die skale van die

BERS, wat deur die ouers ingevul is, wissel tussen 63 en 84, wat dui op bogemiddelde tellings in al die skale. Die laagste persentietellings is op die interpersoonlike sterkte-skaal en skoolfunksioneringskaal wat beide op die 63ste persentiel val. Hierdie twee skale sou dus ontwikkelingsareas van die deelnemers in die ondersoekgroep voorstel.

Interpersoonlike sterkte en skoolfunksionering behels interaksie met ander, wat sosiale bevoegdheid impliseer. Die leerders in die studie is in 'n ontwikkelingsfase waar hulle voortdurend leer om met ander saam te werk en hoe om hulself sosiaal te handhaaf, wat verder die nodigheid van 'n emosionele en sosiale ontwikkelingsprogram ondersteun.

By nadere ondersoek is die temas in die literatuur wat telkens na vore kom, dat die uitdagings in hierdie spesifieke ouderdomsgroep juis rondom hierdie twee aspekte lê, naamlik interpersoonlike verhoudings of verhoudings met die portuurgroep, en skoolfunksionering, wat 'n nuwe uitdaging in hierdie ouderdomsgroep is (Shaffer & Kipp, 2007).

Die implikasie van hierdie ontwikkelingsareas is dat daar meer aandag aan die skep en handhaaf van positiewe verhoudings met die portuurgroep gegee moet word, en ook dat skoolgereedheid genoegsame aandag moet kry. Verder moet die konteks van die vraelys in gedagte gehou word, naamlik dat dit die ouers is wat dit voltooi het. Meer effektiewe oerleiding en oueropleiding in hierdie verband is dus nodig.

Die groep het egter tellings van 75 en hoër behaal op die skale wat gesinsbetrokkenheid, intrapersoonlike sterkte en affektiewe sterkte meet. Hierdie tellings dui dus op die ouers se persepsie dat hulle kinders die gesin as 'n hegte eenheid ervaar en veilig voel in hulself en met hulle emosionele beleving. Die hoogste telling is behaal op die skaal wat affektiewe funksionering voorstel, wat die kern van emosionele bevoegdheid omvat, en dus 'n positiewe aanduider

is dat die kinders in die groep wel hulle emosies goed kan beheer. Die navorser ondersteun ander navorsers (Howes, 1987) wat van mening is dat emosionele bevoegdheid 'n belangrike onderbou vir sosiale en skoolfunksionering is en dus eers gevestig moet wees voordat daar op die ander aspekte gekonsentreer kan word. In hierdie program ontvang al die komponente egter ewe veel aandag.

Die sterktekoëffisiënt toon 'n standaardtelling van 112, wat val in die bogemiddelde kategorie (111-120) soos gestel deur Epstein en Sharma (1997). Hierdie koëffisiënt dui dus daarop dat die ondersoekgroep bogemiddelde sterktes ten opsigte van hulle gedrag en emosionele aspekte toon, wat die oorhoofse gevolgtrekking ondersteun dat die groep op 'n bogemiddelde vlak van emosionele bevoegdheid funksioneer.

Hierdie hoë vlak van emosionele bevoegdheid is ook bevind in navorsing deur Naudé (2001), waar die veerkragtigheid van leerders ondersoek is. Die vraelyste is deur die ouers ingevul, wat die leerders in 'n spesifieke konteks goed ken, maar nie noodwendig kennis dra van hulle kinders se interaksie met maats of skoolfunksionering nie. Om hierdie probleem uit te skakel, is die onderwysers ook betrek by die navorsing, en wel deur die voltooiing van die SCBE.

6.4.3 Die aard van sosiale bevoegdheid

Vir die bepaling van die groep se sosiale bevoegdheid is die data van die voortoetsing gebruik. Die normtabelle (LaFreniere & Dumas, 1995) is verdeel in twee groepe, naamlik dié vir seuns en dié vir dogters. In die bepaling van die persentietellings is die gemiddeld tussen die persentietelling verteenwoordig deur die routelling vir seuns en dogters bereken. Die resultaat van die vergelyking word in tabel 6.8 weergegee.

Tabel 6.8

Omskakeling van gemiddelde routellings na persentiele vir die SCBE

Skaal	Gem. (rou)	Persentiel
Sosiale bevoegdheid	168	90 – 98%
Internalisering van probleme	105	≥98%
Eksternalisering van probleme	108	≥98%
Algemene aanpassing	381	≥98%

Die tellings op die skale van die SCBE, wat deur die onderwysers ingevul is, is almal bokant die 90ste persentiel. Hierdie resultate dui dus daarop dat die ondersoekgroep uitstekend funksioneer ten opsigte van sosiale bevoegdheid, internalisering van probleme, eksternalisering van probleme en algemene aanpassing.

Die hoë telling, soos behaal op die sosiale bevoegdheid-skaal impliseer dat die deelnemers in die ondersoekgroep aanpasbaar is en oor die algemeen prososiale gedragspatrone het. Hierdie leerders toon hoë vlakke van sosiale vaardighede en emosionele volwassenheid en is gewild by onderwysers en maats. Dit strook met die hoë tellings op die skale vir internalisering en eksternalisering van gedrag, wat staaf dat die leerders aanpasbaar is en min tekens van probleemgedrag (soos onttrekking en depressie, of aggressie) toon. Laastens dui die hoë telling op die algemene aanpassing-skaal dat dié leerders in die algemeen beter aanpas as dié met laer tellings.

Hierdie hoë tellings stem gedeeltelik ooreen met die skale van die BERS, met 'n verskil in die graad van sukses waarmee ouers en onderwysers die sosiale vaardighede en skoolfunksionering van die ondersoekgroep evalueer. Een van die verklarings van die verskil in die evaluering is moontlik in die partye wat die vraelyste voltooi het gesetel. Ouers en onderwysers se persepsie van die deelnemers se funksionering tussen maats kan dramatiese verskil vanweë die verskil in konteks. Hoe 'n leerder met sy boeties en sussies by die huis omgaan,

of met maats wat daar kom kuier, is waarskynlik baie anders as in die skoolopset, waar baie ander maats is.

Daar moet ook in ag geneem word dat die vraelyste vroeg in die begin van die skooljaar deur die onderwysers voltooi is en hulle hulle response op eerste indrukke en die kinders se aanvanklike goeie gedrag gegrond het. In die natoetsing is daar verskeie verskille aangedui, wat daarop kan dui dat hierdie eerste beeld waarskynlik deur verskeie faktore beïnvloed is. Verskeie navorsers het soortgelyke verskille gerapporteer (Zwaans et al., 2006).

Daar blyk egter 'n groot verskil te wees ten opsigte van die sosiale bevoegdheid van die ondersoekgroep in Suid-Afrika en dié van groepe in ander studies. In 'n studie na die invloed van ouers se stresvlakke op sosiale bevoegdheid is 'n groep kinders, sonder spesifiek geïdentifiseerde probleme, se sosiale bevoegdheid met behulp van die SCBE gemeet (Anthony et al., 2005). Die resultate het aansienlik verskil van dié van die huidige studie en word in tabel 6.9 weergegee.

Tabel 6.9

Vergelyking van die huidige studie met dié van Anthony et al. (2005)

Skaal	Gem. SA studie	Persentiel	Gem. Anthony-studie		Persentiel
			Seuns	Dogters	
Sosiale bevoegdheid	168	90-98%	109,1	114,5	30-40%
Eksternalisering van probleme	108	≥98%	73,79	77,4	20-40%

Uit die tabel is 'n groot verskil ten opsigte van sosiale bevoegdheid tussen die huidige ondersoekgroep en dié in die studie van Anthony et al. (2005) duidelik. Die huidige ondersoekgroep funksioneer op die 90-98% persentiel, terwyl die ondersoekgroep van Anthony et al. (2005) tussen die 30-40% persentiel funksioneer. Dieselfde is ook die geval met die eksternalisering van probleme,

waar die huidige onderzoekgroep funksioneer bo die 98% persentiel, terwyl die groep in Anthony et al. tussen die 20-40% ste persentiel funksioneer.

Dit blyk dus dat die huidige onderzoekgroep aansienlik beter daaraan toe is ten opsigte van sosiale bevoegdheid en verbandhoudende aspekte. Die rede vir die groot verskil lê moontlik in die verskillende ouerskapstyle en leefwyses van die samelewings wat deur die verskeie onderzoekgroepe verteenwoordig word. Verder dui dit moontlik daarop dat, hoewel daar nog relatief min gedoen word in Suid-Afrika in vergelyking met ander lande ten opsigte van die opheffing en stimulering van kinders, die behoefte hier moontlik nog nie so groot is as in die ander lande nie. Ook het Suid-Afrika unieke uitdagings, soos MIV/Vigs, wat meer aandag behoort te kry in die huidige situasie van die land.

6.5 . Die effek van 'n emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders

Om die effek van die program te bestudeer, is dit nodig om eers te kyk na die verskille in die eksperimentele groep wat deelgeneem het aan die program, asook verskille binne die kontrolegroep. Vervolgens word die verskille tussen die groepe voor en na afloop van die program ook bespreek om te bepaal of die groepe teen dieselfde pas verander het.

6.5.1 Verskille binne die eksperimentele groep

Die lede van die eksperimentele groep het die program deurloop, waarna natoetsing plaasgevind het. Die verskille ten opsigte van die natoetsing word bespreek oor die boeg van emosionele bevoegdheid, sosiale bevoegdheid en sekere aspekte van ontwikkeling.

6.5.1.1 Verskille ten opsigte van emosionele bevoegdheid

Tabel 6.10 gee 'n voorstelling van die verskille binne die eksperimentele groep ten opsigte van die natoetsing.

Tabel 6.10

Resultate van gepaarde t-toetse van verskille binne die eksperimentele groep ten opsigte van die BERS met natoetsing

Skaal	n	Gem.	SD	t	p	d
verskil						
Interpersoonlike sterkte	26	-1,08	5,42	-1,01	0,32	0,15
Gesinsbetrokkenheid	26	-0,23	3,65	-0,33	0,75	0,05
Intrapersoonlike sterkte	26	0,31	3,01	0,53	0,60	0,07
Skoolfunksionering	26	-1,03	3,49	-1,50	0,15	0,23
Affektiewe sterkte	26	0,03	2,59	0,06	0,95	0,01

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

Die resultate van die gepaarde t-toetse met betrekking tot emosionele bevoegdheid toon geen p-tellings kleiner as 0,05 nie, wat daarop dui dat die verskille in die voortoetsing en natoetsing nie statisties beduidend is ten opsigte van emosionele bevoegdheid nie. Die rede hiervoor kan wees dat die program nie verdere veranderinge teweeg gebring het ten opsigte van die deelnemers se emosioneel bevoegdheid nie, aangesien hulle reeds op 'n emosioneel bevoegde vlak funksioneer. In die ondersoek na die aard van die emosionele bevoegdheid

van die groep is bevind dat die groep op 'n bogemiddelde vlak lê, wat hierdie hipotese sou sondersteun (vergelyk 6.4.2).

Die implikasie van hierdie bevinding is dat die insluiting van 'n emosionele bevoegdheidskomponent in die program dalk onnodig was, aangesien die deelnemers in die onderzoeksgroep nie verder daarin ontwikkel het nie. Programme soos Dina Dinosaurus fokus byvoorbeeld net op sosiale aspekte, en hierdie fokus kan moontlik verklaar word daardeur dat emosionele bevoegdheid reeds op 'n vroeër ouderdom ontwikkel. Die huidige onderzoeker het egter die emosionele aspekte ingesluit aangesien dit 'n belangrike bousteen vir sosiale bevoegdheid is.

Die ander moontlikheid is dat oordrag van die program, wat in die klaskamer aangebied is, nie suksesvol na die huis plaasgevind het nie. Verskeie navorsers dui op die belangrikheid van goeie samewerking tussen die aanbieders van 'n program en die ouers en onderwysers om suksesvolle oordrag te verseker. (Taylor & Biglan, 1998). Hoewel daar weekliks ouerbriefies uitgestuur is, kon die ouers ook opleidingssessies of werkswinkels moontlik die samewerking versterk het.

'n Verdere verklaring kan wees dat die groepe nie gelyk was in die indeling van die eksperimentele en kontrolegroepe nie, maar hierdie moontlikheid sal later meer breedvoerig bespreek word.

6.5.1.2 Verskille ten opsigte van sosiale bevoegdheid

Vervolgens word die verskil tussen die voor- en natoetsing van die eksperimentele groep ten opsigte van sosiale bevoegdheid bespreek.

Tabel 6.11 weerspieël die resultate van gepaarde t-toetse van verskille in die eksperimentele groep met die natoetsing.

Tabel 6.11

Resultate van gepaarde t-toetse van verskille binne die eksperimentele groep ten opsigte van die SCBE met natoetsing

Skaal	n	Gem. verskil	SD	t	p	d
Sosiale bevoegdheid	26	-11,97	32,66	-1,87	0,07	0,29
Internalisering van probleme	26	7,77	13,35	2,97	0,01*	0,50++
Eksternalisering van probleme	26	4,64	12,33	1,92	0,07	0,26
Algemene aanpassing	26	-28,90	35,74	-22,43	0,00*	4,44+++

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

In die tabel word twee statisties beduidend en prakties betekenisvolle verskille ten opsigte van sosiale bevoegdheid gerapporteer, naamlik internalisering van probleme ($p = 0,01$; $d = 0,5$, medium effek) en algemene aanpassing ($p = 0,00$; $d = 4,44$, groot effek). Hieruit kan afgelei word dat daar beslis verskille tussen die voor- en natoetsing was ten opsigte van internalisering van probleme en algemene aanpassing, met effekgroottes wat wissel tussen medium en groot. Die deelnemers aan die program het dus na die afloop van die program beduidend minder probleme getoon met internalisering van probleme, soos waargeneem in sosiale ontrekking en depressie, en ook beduidend beter algemene aanpassing na die afloop van die program.

Die leser word daaraan herinner dat die skaal wat internalisering van probleme meet 'n nie-parametriese verdeling het en dus versigtig geïnterpreteer moet word.

Die program het dus die deelnemers se vermoë om hulle probleme op 'n persoonlike vlak te hanteer, asook hulle vermoë tot aanpassing betekenisvol verbeter. In die program is baie klem gelê op probleemoplossing en konflikthantering, en hoe om emosies te hanteer en te reguleer, sowel as wat die

skool van hulle verwag. Hierdie temas verteenwoordig emosionele en sosiale bevoegdheidskomponente wat in die literatuurstudie as belangrik geïdentifiseer is. Verskeie studies het verder emosionele en sosiale bevoegdheid as belangrike determinante van skolastiese aanpassing en vordering geïdentifiseer (Stewart-Brown & Edmunds, 2003). Die verband tussen emosionele en sosiale bevoegdheid en skolastiese aanpassing en sukses is ook een van die hoofmotiveerders vir 'n verskeidenheid van ontwikkelingsprogramme (Head Start, Hippy, Dina Dinosaurus-program) wat die voordeel wat emosionele en sosiale bevoegdheid vir skooltoetreders inhou, verder beklemtoon.

Die implikasie is dat as skooltoetreders emosioneel en sosiaal bevoeg is, dit voordele inhou vir die leerder, ouer en onderwyser. Hierdie kinders sal meer selfstandig wees en met groter selfvertroue kan optree as hulle maats wat nog nie oor hierdie bevoegdhede beskik nie; hulle sal waarskynlik makliker aanpas en meer vriende hê, en ook meer van hulle tyd en aandag aan die aanleer van akademiese konsepte kan bestee, wat weer die moontlikheid op latere sukses sal vergroot.

In navorsing met die Dina Dinosaurus-program, wat hoofsaaklik fokus op sosiale vaardighede, is bevind dat die eksperimentele groep in vergelyking met die kontrolegroep na behandeling betekenisvol minder eksternaliserende probleme by die huis gehad het, minder aggressief was by die skool, meer prososiale gedrag teenoor hulle portuur geopenbaar het en positiewe konflikthanteringstrategieë toegepas het (Webster-Stratton et al., 2001). Hierdie program het dus soortgelyke suksesse behaal as 'n sosiale vaardighedsgebaseerde program.

6.5.1.3 Verskille ten opsigte van sekere aspekte van algemene ontwikkeling

Die laaste terrein waar verandering moontlik plaasgevind het, was ten opsigte van ontwikkeling. Hier is veral op vier aspekte van die GMDS-ER gefokus, naamlik persoonlik-sosiaal, taal, prestasie en praktiese redenering. Hierdie vier skale is gekies omdat dit die nouste verband hou met emosionele en sosiale bevoegdheid. Tabel 6.12 gee die resultate van die t-toetse weer.

Tabel 6.12

Resultate van gepaarde t-toetse van verskille binne die eksperimentele groep ten opsigte van die GMDS-ER met natoetsing

Skaal	n	Gem. verskil	SD	t	p	d
GMDS-ER Skaal B	26	-7,46	9,92	-3,84	0,00*	0,79+++
GMDS-ER Skaal C	26	-8,27	9,16	-4,60	0,00*	0,76+++
GMDS-ER Skaal E	26	-8,77	7,38	-6,06	0,00*	0,74+++
GMDS-ER Skaal F	26	-15,62	10,04	-7,93	0,00*	1,11+++

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

Ten opsigte van ontwikkeling was daar statistiese beduidende verskille by al die skale ($p = 0,00$ by al die skale). Verder is prakties betekenisvolle verskille van 'n groot effek aangeteken vir skaal B ($d = 0,79$), skaal C ($d = 0,76$), skaal E ($d = 0,74$) en skaal F ($d = 1,11$).

Skaal B meet persoonlik-sosiale aspekte van die kind se gedrag, soos waargeneem deur die ouers. Hierdie skaal gee inligting aangaande die kind se vaardighede in daaglikse aktiwiteite, onafhanklikheid en sosialisering met ander. Die eksperimentele groep toon dus 'n betekenisvolle verskil van 'n groot effek, wat beteken dat hulle persoonlik-sosiale vaardighede wel toegeneem het tussen die voor- en natoetsing.

Skaal C verteenwoordig taal, beide reseptief en ekspressief. Daar was 'n prakties betekenisvolle verskil ten opsigte van taalontwikkeling van 'n groot effek, wat weer eens ontwikkeling van die eksperimentele groep tussen die voor- en natoetsing impliseer. Kinders in die eksperimentele groep kon hulself dus beter uitdruk en ander beter verstaan in die natoetsing, as in die voortoetsing.

Skaal E meet handeling, wat die deelnemers se visueel-ruimtelike vaardighede geassesseer het. Ten opsigte van hierdie skaal het die deelnemers in die eksperimentele groep ook prakties betekenisvol verbeter, met 'n groot effek, wat impliseer dat hulle ten opsigte van spoed en presiesheid verbeter het.

Skaal F assesser praktiese redenering, wat die deelnemer se vermoë om praktiese probleme op te los, en beredenering van morele vraagstukke insluit. Hier het die deelnemers in die eksperimentele groep 'n prakties betekenisvolle verskil met 'n groot effek getoon, wat impliseer dat hulle baie verbeter het in hierdie ontwikkelingsterrein.

Hierdie resultate dui dus daarop dat ontwikkeling wel plaasgevind het in die eksperimentele groep ten opsigte van die onderskeie skale. Die verskil tussen die resultate in die voor- en natoetsing is te wagte, indien 'n mens in ag neem dat ontwikkeling beslis ook in die tydperk tussen die voor- en natoetsing plaasgevind het. Die omvang van die verskil is egter groot by al die skale, wat kan impliseer dat dit ook gedeeltelik toegeskryf kan word aan die effek van die program.

Die mate van ontwikkeling wat plaasgevind het dui ook moontlik op die interafhanklikheid tussen die dimensies van ontwikkeling. Hoewel daar nie spesifiek op algemene ontwikkeling gefokus is nie, het die leerders se algemene ontwikkeling ook tog by die program gebaat. Hierdie idee van interafhanklikheid sluit aan by een van die basiese beginsels van ontwikkelingsielkunde, naamlik dat die domeine van ontwikkeling nie van mekaar geskei kan word nie (Sigelman & Rider, 2009).

6.5.2 Verskille binne die kontrolegroep

Die deelnemers in die kontrolegroep is ook in dieselfde tyd as die eksperimentele groep weer getoets om te kontroleer hoeveel verbetering te wyte is aan die program, en hoeveel plaasgevind het deur natuurlike groei en ontwikkeling in die gr. 0-jaar. Die volgende tabelle gee die resultate weer ten opsigte van emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling.

6.5.2.1 Verskille ten opsigte van emosionele bevoegdheid

Die verandering ten opsigte van emosionele bevoegdheid word in tabel 6.13 met t-toetse voorgestel.

Tabel 6.13

Resultate van gepaarde t-toetse van verskille binne die kontrolegroep ten opsigte van die BERS met natoetsing

Skaal	n	Gem.	SD	t	p	d
verskil						
Interpersoonlike sterkte	22	-2,63	4,42	-2,79	0,01*	0,52++
Gesinsbetrokkenheid	22	-2,31	2,97	-3,64	0,00*	0,82+++
Intrapersoonlike sterkte	22	-1,48	3,17	-2,20	0,04*	0,41++
Skoolfunksionering	22	-2,06	3,17	-3,04	0,01*	0,63++
Affektiewe sterkte	22	-1,55	2,31	-3,16	0,00*	0,73+++

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

Die uitslag van die gepaarde t-toetse van die skale van die BERS toon in al die skale statisties beduidende verskille (interpersoonlike sterkte: $p = 0,01$; $d = 0,52$ – medium effek; gesinsbetrokkenheid: $p = 0,00$; $d = 0,82$ – groot effek; intrapersoonlike sterkte: $p = 0,04$; $d = 0,41$ – medium effek; skoolfunksionering: $p = 0,01$; $d = 0,63$ – medium effek; en affektiewe sterkte: $p = 0,00$; $d = 0,73$ – groot

effek). Hierdie resultate dui dus op die verbetering van die kontrolegroep, soos waargeneem deur hulle ouers, ten opsigte van al die skale wat emosionele bevoegdheid verteenwoordig. Die ouers het hulle kinders dus ervaar as meer bedrewe in interpersoonlike interaksie met maats, meer betrokke by die gesin, beter funksionering by die skool en sterker op affektiewe gebied.

Verskeie verklarings hiervoor kan aangevoer word, naamlik dat die kinders wel baie gegroei het in die eerste paar maande van skool en aansienlik beter daaraan toe is. Die toetrede tot skool stel verskeie uitdagings aan die leerders en dit is 'n tyd van groot ontwikkeling vir hulle. Die vraag wat egter gevra moet word, is waarom die eksperimentele groep nie soortgelyke ontwikkeling beleef het nie.

'n Verdere verklaring kan wees dat die groepe nie gelyk was met die indeling in die eksperimentele en kontrolegroep nie, maar hierdie moontlike verklaring sal aangespreek word in 6.5.3.1.

Indien die prestasie van die eksperimentele en kontrolegroep egter met mekaar vergelyk word ten opsigte van die sterktekoëffisiënt, wat die betroubaarste aanduider op die BERS is (Epstein & Sharma, 1997), blyk die tellings in die voor- en natoetsing goed te vergelyk. Tabel 6.14 vergelyk die sterktekoëffisiënte van die eksperimentele en kontrolegroep in die voor- en natoetsing met mekaar.

Tabel 6.14

Vergelyking van sterktekoëffisiënt van die eksperimentele en kontrolegroep in die voor- en natoetsing

Sterktekoëffisiënt	Standaard- telling voor	Persentiel voor	Standaard- telling na	Persentiel na
Eksperimentele groep	111	77	112	79
Kontrolegroep	108	70	116	86

Uit die tabel volg dit dat die eksperimentele groep se standaardtelling ten opsigte van die sterktekoëffisiënt verbeter het van 111 na 112 en die persentietelling van 77 na 79, terwyl die kontrolegroep se standaardtelling verbeter het van 108 na 116, en die persentietelling van 70 na 86. As die aanbevole kategorisering van die sterktekoëffisiënt gebruik word, is beide groepe na afloop van die program in die bogemiddelde kategorie, wat impliseer dat hulle op 'n soortgelyke vlak funksioneer ten opsigte van emosionele bevoegdheid.

'n Verklaring hiervan kan wees dat twee groepe dus nie heeltemal gelyksoortig was voor die aanvang van die projek nie, hoewel die verskil nie statisties beduidend was nie. In die eerste paar maande by die skool het die kontrolegroep egter hulle agterstand ingehaal om op dieselfde vlak as die eksperimentele groep te funksioneer. Die implikasie hiervan is dat groepe in die toekoms versigtiger ingedeel moet word, om soortgelyke probleme uit te skakel.

'n Laaste verklaring kan daarin geleë wees dat die ouers hulle kinders slegs in een konteks beleef en nie werklik 'n oordeel kon fel oor hulle verbetering al dan nie, ten opsigte van emosionele bevoegdheid nie. Hier help die resultate van die onderwysers se evaluering om die beeld van die leerders se emosionele en sosiale bevoegdheid uit te klaar. Met die insluiting van meer as een informant kan inligting geïntegreer word ten einde 'n meer komprehensiewe beeld van die leerders te vorm, selfs al is die resultate teenstellend. Dit word veral gebruik by die evaluering van emosionele en gedragsfunksionering (Renk & Phares, 2004).

6.5.2.2 Verskille ten opsigte van sosiale bevoegdheid

Die verskille ten opsigte van sosiale bevoegdheid word in tabel 6.15 weergegee.

Tabel 6.15

Resultate van gepaarde t-toetse van verskille binne die kontrolegroep ten opsigte van die SCBE met natoetsing

Skaal	n	Gem. verskil	SD	t	p	d
Sosiale bevoegdheid	22	0,16	21,49	0,04	0,97	0,00
Internalisering van probleme	22	-0,43	4,25	-0,47	0,64	0,02
Eksternalisering van probleme	22	-5,35	11,39	-2,20	0,04*	0,48++
Algemene aanpassing	22	-36	40,58	-17,97	0,00*	2,87+++

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

Die tabel toon statisties beduidende verskille ten opsigte van eksternalisering van probleme ($p = 0,04$; $d = 0,48$ – medium effek) en algemene aanpassing ($p = 0,00$; $d = 2,87$ – groot effek). Hierdie resultate dui aan dat daar in die eerste plek 'n verskil ten opsigte van eksternalisering van probleme by die kontrolegroep is. Hierdie verskil is egter negatief, wat beteken dat die deelnemers in die voortoetsing beter gevaar het as in die natoetsing. Onderwysers het dus waargeneem dat deelnemers in die kontrolegroep meer uitreagerende gedrag en aggressie toon na die afloop van die program, as wat aanvanklik opgemerk is.

Weer word die leser herinner aan die nie-parametriese aard van die skaal wat eksternalisering van probleme meet en dat die data versigtig geïnterpreteer moet word.

Die rede hiervoor kan wees dat die onderwysers die deelnemers beter leer ken het met die verloop van tyd en dat leerders met die verloop van tyd hulle ware kleure begin wys het. Soortgelyke bevindings in navorsing is gemaak (Zwaans et al., 2006). Indien dit wel die geval is, sou die eksperimentele en kontrolegroep egter hierdie verskil getoon het. Wat meer waarskynlik is, is dat die deelnemers

aan die kontrolegroep nie oor voldoende sosiale en probleemoplossingsvaardighede beskik om probleme effektief te hanteer nie, en hulle dus wend tot die eksternalisering van die probleme.

Die implikasie hiervan is dat leerders in gr. 0 wel 'n behoefte het aan opleiding in probleemoplossing en sosiale vaardighede en dat die program, wat hierdie temas aangespreek het, dus effektief was, aangesien die eksperimentele groep beter probleemoplossingsvaardighede aangeleer het.

Met inagneming van die bevinding dat die deelnemers aan die eksperimentele groep hulle probleme minder internaliseer, het die program wel daarin geslaag om leerders beter toe te rus ten opsigte van probleemoplossing.

Die tweede betekenisvolle verskil was soortgelyk aan die bevinding by die eksperimentele groep, naamlik dat algemene aanpassing betekenisvol verbeter het. Die graad van verbetering in beide gevalle is groot, maar die omvang verskil tog drasties (eksperimentele groep $d = 4,44$; kontrolegroep $d = 2,87$), wat daarop dui dat die verbetering in die eksperimentele groep aansienlik groter was as die verbetering in die kontrolegroep.

'n Rede vir die verbetering in beide groepe se algemene aanpassing kan wees dat die vraelys in die begin van 'n moeilike aanpassingsperiode vir al die deelnemers afgeneem is, en herhaal is nadat 'n redelike deel van die aanpassing tot skool afgehandel is. Al die leerders is dus blootgestel aan 'n nuwe situasie wat onvermydelik aanpassing van hulle vereis. Die eksperimentele groep het egter na afloop van die program heelwat beter as die kontrolegroep daar uitgesien. Dit kan moontlik verklaar word as 'n gevolg van die positiewe vaardighede wat ingesluit is in die program, sowel as die fokus op die self wat 'n onderbou van die program was.

6.5.2.3 Verskille ten opsigte van sekere aspekte van algemene ontwikkeling

Die verskille ten opsigte van ontwikkeling word in tabel 6.16 saamgevat.

Tabel 6.16

Resultate van gepaarde t-toetse van verskille binne die kontrolegroep ten opsigte van die GMDS-ER met natoetsing

Skaal	n	Gem. verskil	SD	t	p	d
GMDS-ER Skaal B	22	-9,00	5,78	-7,30	0,00*	1,22+++
GMDS-ER Skaal C	22	-11,09	10,30	-5,05	0,00*	0,57++
GMDS-ER Skaal E	22	-6,27	7,02	-4,19	0,00*	0,54++
GMDS-ER Skaal F	22	-12,91	8,61	-7,03	0,00*	0,92+++

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

Daar was ook statisties beduidende verskille in al die skale van die GMDS-ER by die kontrolegroep aanwesig.

Ten opsigte van skaal B was daar 'n statisties beduidende verskil, met 'n prakties betekenisvolle groot effek ($p = 0,00$; $d = 1,22$), wat daarop dui dat die kontrolegroep baie ontwikkel het ten opsigte van persoonlik-sosiale vaardighede. Hulle vlakke van onafhanklikheid en die mate waarin hulle suksesvol sosialiseer, was hoër.

Die prakties betekenisvolle effek op skaal C, wat taal verteenwoordig, was van 'n medium effek ($p = 0,00$; $d = 0,57$), wat daarop dui dat die deelnemers in die kontrolegroep wel ontwikkel het ten opsigte van hulle reseptiewe en ekspressiewe taalvaardighede.

Skaal E, wat handelingsvaardighede meet, toon ook 'n prakties betekenisvolle verskil met 'n medium effek ($p = 0,00$; $d = 0,54$), wat daarop dui dat die

deelnemers in die kontrolegroep verbeter het ten opsigte van hulle visueel-ruimtelike vaardighede, spoed en presiesheid.

Skaal F, wat praktiese redenering verteenwoordig, toon ook 'n prakties betekenisvolle verskil met 'n groot effek vir die kontrolegroep ($p = 0,00$; $d = 0,92$), wat daarop dui dat die kontrolegroep ook in die natoetsing beter gevaar het met probleemoplossing.

Die kontrolegroep het dus beduidend ontwikkel in die tydperk van die program, wat verwag sou kon word in die lig daarvan dat ontwikkeling voortdurend plaasvind en die deelnemers in hulle nuwe situasie as gr. 0-leerders aan baie nuwe dinge blootgestel word.

Soortgelyke verskille is ook in die eksperimentele groep bevind, wat daarmee verbind kan word dat daar groot ontwikkeling tydens hierdie tyd in die leerders plaasgevind het. Daar was wel 'n verskil in die omvang van die verskille, met die verskille van 'n groot effek wat by skaal C (taal) en E (handeling) by die eksperimentele groep gevind is, teenoor verskille van 'n medium effek by dieselfde skale by die kontrolegroep.

Die verklaring hiervoor is moontlik dat die program se effek op die algemene ontwikkeling van die deelnemers duideliker sigbaar is in die deelnemers se taalontwikkeling en vermoë om na afloop van die program meer spesifieke, presiese handeling te doen.

6.5.3 Verskille tussen die kontrole- en eksperimentele groep in die voortoetsing

Dit is belangrik om die twee groepe voor die aanvang van die projek met mekaar te vergelyk om seker te maak dat daar nie groot verskille tussen die groepe

aanwesig was voor die aanvang van die program nie en om te bevestig dat verskille wat gerapporteer is, wel is as gevolg van die program.

6.5.3.1 Verskille ten opsigte van emosionele bevoegdheid

Tabel 6.17 dui verskille aan tussen die groepe ten opsigte van emosionele bevoegdheid voor die aanvang van die program.

Tabel 6.17

Resultate van gepaarde t-toetse vir verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die BERS in die voortoetsing

Skaal	Gem.	SD	t	p	d
Interpersoonlike sterkte – E	29,64	7,01	-0,14	0,89	0,04
Interpersoonlike sterkte – K	29,88	4,53			
Gesinsbetrokkenheid – E	24,14	3,76	0,91	0,37	0,23
Gesinsbetrokkenheid - K	23,26	2,82			
Intrapersoonlike sterkte – E	26,07	3,83	0,73	0,47	0,20
Intrapersoonlike sterkte - K	25,29	3,64			
Skoolfunksionering – E	18,99	4,00	0,65	0,52	0,17
Skoolfunksionering - K	18,31	3,26			
Affektiewe sterkte – E	16,64	2,73	1,18	0,25	0,31
Affektiewe sterkte - K	15,81	2,14			

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

Uit die tabel blyk dit dat daar geen statistiese beduidende verskille tussen die groepe ten opsigte van die skale van die BERS in die voortoetsing bestaan het nie. Dit beteken dus dat die groepe gelyksoortig was ten opsigte van emosionele bevoegdheid voor die aanvang van die program. By nadere bestudering van die sterktekoëffisiënte, was daar egter wel verskille (vergelyk 6.5.2.1 en tabel 6.14).

6.5.3.2 Verskille ten opsigte van sosiale bevoegdheid

Die verskille ten opsigte van die sosiale bevoegdheid van die groepe voor die aanvang van die program word in tabel 6.18 weergegee.

Tabel 6.18

Resultate van gepaarde t-toetse vir verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die SCBE in die voortoetsing

Skaal	Gem.	SD	t	p	d
Sosiale bevoegdheid – E	169,72	42,21	0,28	0,78	0,08
Sosiale bevoegdheid – K	166,45	39,95			
Internalisering v probleme – E	102,71	15,23	-0,91	0,37	0,25
Internalisering v probleme – K	106,95	17,07			
Eksternalisering v probleme – E	104,01	17,36	-2,76	0,00*	0,56++
Eksternalisering v probleme – K	113,73	16,01			
Algemene aanpassing – E	242,99	30,24	2,18	0,03*	0,57++
Algemene aanpassing – K	225,77	25,57			

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

Twee statisties beduidende verskille tussen die groepe voor die aanvang van die program word gerapporteer. Die eerste verskil is ten opsigte van die eksternalisering van probleme ($p = 0,00$; $d = 0,56$ – medium effek). Indien die gemiddeld van die groepe vergelyk word, blyk dit dat die eksperimentele groep 'n laer telling as die kontrolegroep behaal het. In die lig daarvan dat 'n hoër telling die afwesigheid van eksternaliserende gedrag aandui, impliseer dit dus dat die kontrolegroep aan die begin van die program minder uitreagerende en aggressiewe gedrag as die eksperimentele groep getoon het.

Weer word die leser herinner aan die nie-parametries aard van die skaal wat eksternalisering van probleme meet.

Die implikasie hiervan is dat die verskil ten opsigte van die eksternalisering van probleme, soos waargeneem in 'n toename van eksternaliserende gedrag by die natoetsing van die kontrolegroep, versigtig geïnterpreteer moet word. Hoewel die verskil voor die aanvang van die program nie die behoefte wat bestaan aan beter probleemoplossingsvaardighede en sosiale vaardighede by leerders in die betrokke fase minder belangrik maak nie, is dit interessant om daarop te let dat die kontrolegroep, wat aanvanklik beter gevaar het as die eksperimentele groep ten opsigte van die hantering van eksternalisering van probleme, na afloop van die program betekenisvol verswak het in hulle vaardigheid.

Die deelnemers in die eksperimentele groep het dus aansienlik baat gevind by die aanleer van probleemoplossingsvaardighede en sosiale vaardighede, wat hulle gehelp het om hulle probleme beter te hanteer.

Die tweede verskil was in terme van algemene aanpassing ($p = 0,03$ en $d = 0,57$ – medium effek). Hier was die eksperimentele groep dus beter daaraan toe voor die aanvang van die program, as die kontrole groep. Dit impliseer dat die deelnemers in die eksperimentele groep waarskynlik die aanpassing tot skool makliker hanteer het as dié in die kontrole groep.

6.5.3.3 Verskille ten opsigte van sekere aspekte van algemene ontwikkeling

Laastens word die verskille voor die aanvang van die program ten opsigte van die groepe se ontwikkeling bespreek. Die verskille is vervat in tabel 6.19.

Tabel 6.19

Resultate van gepaarde t-toetse vir verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die GMDS-ER in die voortoetsing

Skaal	Gem.	SD	t	p	d
GMDS-ER Skaal B – E	82,86	9,31	0,76	0,45	0,20
GMDS-ER Skaal B – K	81,00	7,40			
GMDS-ER Skaal C – E	78,07	10,88	2,25	0,03*	0,48++
GMDS-ER Skaal C – K	66,73	23,68			
GMDS-ER Skaal E – E	74,29	11,35	0,92	0,36	0,26
GMDS-ER Skaal E – K	71,27	11,59			
GMDS-ER Skaal F – E	74,64	15,32	0,93	0,36	0,28
GMDS-ER Skaal F – K	70,73	13,96			

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

Slegs een statisties beduidende verskil ten opsigte van ontwikkeling tussen die groepe in die voortoetsing word gerapporteer, naamlik skaal C ($p = 0,03$; $d = 0,48$ – medium effek), wat taalontwikkeling voorstel. Die beteken dus dat die groepe nie op gelyke vlakke van taalontwikkeling was voor die aanvang van die program nie. Die implikasie hiervan is dat die verskille wat daar ten opsigte van skaal C gevind is, versigtig vertolk moet word, aangesien die verskil moontlik reeds voor die aanvang van die program aanwesig was, en in die lig van die nie-parametriese aard van die skaal. Verder impliseer dit dat t-toetse nie akkurate inligting sal gee aangaande die effektiwiteit van die program nie, en dat kovariansie vervolgens ingespan moet word om die verskille tussen die kontrole- en eksperimentele groep in die natoetsing te ondersoek.

6.5.4 Verskille tussen die kontrole- en eksperimentele groep in die natoetsing

Kovariansie-analise is gebruik om die effek van die program te bepaal op grond van die nie-parametriese verdeling van sommige van die skale en om die verskille wat reeds voor die aanvang van die program bestaan het, uit te skakel. Die effek van die program gaan bespreek word ten opsigte van emosionele en sosiale bevoegdheid, en ook sekere aspekte van algemene ontwikkeling.

6.5.4.1 Verskille ten opsigte van emosionele bevoegdheid

Tabel 6.20 gee die resultate van die kovariansie-analise in die natoetsing vir emosionele bevoegdheid weer.

Tabel 6.20

Resultate van die kovariansie-analise vir verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die BERS in die natoetsing

Skaal	F (1;45)	p	d
Interpersoonlike sterkte	1,56	0,22	0,36
Gesinsbetrokkenheid	3,53	0,07	0,55
Intrapersoonlike sterkte	3,37	0,07	0,54
Skoolfunksionering	0,97	0,33	0,29
Affektiewe sterkte	3,81	0,06	0,57

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

Uit die tabel is dit duidelik dat daar geen statisties beduidende verskille tussen die groepe in die natoetsing is nie. Hierdie vermoede is reeds uitgespreek met die vergelyking van die sterktekoëffisiënte vroeër in die bespreking van die resultate.

Dit beteken dus dat die program geen effek op die emosionele bevoegdheid van die deelnemers gehad het nie. Verskeie redes hiervoor kan aangevoer word. Die eerste is dat die ouers betrokke was by die voltooiing van die BERS, maar moontlik nie genoegsaam by die program betrek is om oordrag vanaf die skool na die huis te fasiliteer nie. Hoewel weeklikse ouerbriefies uitgestuur is, kon meer gedoen word om ouers op te lei en persoonlik te betrek by die proses.

'n Tweede moontlike verklaring kan in die aard van die konstrakte geleë wees. Eerstens voer navorsers aan dat emosionele ontwikkeling en emosionele bevoegdheid die voorloper is van sosiale ontwikkeling en sosiale bevoegdheid en dat daar 'n kritieke tydperk vir emosionele ontwikkeling is (Roos, 2004), en die deelnemers aan die program was reeds aan die einde van hierdie kritieke tydperk van emosionele ontwikkeling.

Die konstruk kan verder as diepgaande gesien word, met ander woorde dat 'n meer intensiewe intervensie nodig is om daadwerklike veranderinge ten opsigte van emosionele bevoegdheid te veroorsaak. Verder is dit 'n moontlikheid dat die veranderinge wat wel plaasgevind het, eers mettertyd na vore sal kom (Legum & Hoare, 2004) en gevolglik eers met 'n longitudinale studie duidelik sal word.

6.5.4.2 Verskille ten opsigte van sosiale bevoegdheid

Verskille ten opsigte van sosiale bevoegdheid tussen die groepe na afloop van die program word in tabel 6.21 weergegee.

Tabel 6.21

Resultate van die kovariansie-analise vir verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die SCBE in die natoetsing

Skaal	F (1;45)	p	d
Sosiale bevoegdheid	4,98	0,03*	0,65++
Internalisering van probleme	9,08	0,00*	0,88+++
Eksternalisering van probleme	1,99	0,17	0,44
Algemene aanpassing	0,09	0,77	0,09

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

Na afloop van die program is twee verskille tussen die groepe teenwoordig. Die eerste is ten opsigte van sosiale bevoegdheid ($p = 0,03$; $d = 0,65$ – medium effek) en die tweede is ten opsigte van internalisering van probleme ($p = 0,00$; $d = 0,88$ – groot effek). Dit dui dus daardop dat die program 'n statisties beduidende verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van sosiale bevoegdheid en internalisering van probleme tot gevolg gehad het. Hierdie verskille was nie voor die aanvang van die program aanwesig nie en kan toegeskryf word aan die program wat die eksperimentele groep deurloop het. Verder is die nie-parametriese aard van die skale wat internalisering van probleme meet in ag geneem.

Die sosiale bevoegdheid van deelnemers aan die program het betekenisvol toegeneem. Sosiale bevoegdheid soos waargeneem deur die onderwysers behels hier gedrag wat aandui dat 'n kind goed aangepas, aanpasbaar en emosioneel volwasse is en in die algemeen prososiale patrone van aanpassing toon. Die program het dus hierdie gedrag in die deelnemers verhoog.

Die deelnemers in die groep het ook 'n betekenisvolle verskille ten opsigte van die internalisering van probleme getoon. Hierdie gedrag verwys in hierdie konteks na gedrag waardeur die kind homself onttrek van die mense rondom hom en depressief raak as hy probleme ervaar. Die deelnemers in die groep het

dus geleer om met ander te kommunikeer en hulp te vra om probleme op te los, en dit nie net vir hulself aan te trek nie.

Die rede vir die verskille tussen die groep is gesetel in die temas van die program, wat deurentyd daarop gefokus het om leerders te bemagtig om hulle emosies meer effektief te hanteer, probleme effektief op te los en goeie sosiale vaardighede aan te leer. Die waarde van die program is dus hoofsaaklik gefokus op die bevordering van die sosiale bevoegdheid van die gr. 0-leerder om hom in staat te stel om suksesvol in die skool aan te pas.

Aangesien hierdie program vir die eerste keer aangebied is, is dit moeilik om die resultate te vergelyk met vorige studies, maar soos vroeër vermeld vergelyk dit goed met resultate verkry na aanbieding van die Dina Dinosaurus-program.

6.5.4.3 Verskille ten opsigte van sekere aspekte van algemene ontwikkeling

Tabel 6.22 gee die resultaat van die kovariansie-analise van skale wat die aspekte van ontwikkeling voorstel voor.

Tabel 6.22

Resultate van die kovariansie-analise vir verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die GMDS-ER in die natoetsing

Skaal	F (1;45)	p	d
GMDS-ER Skaal B	0,03	0,86	0,05
GMDS-ER Skaal C	0,80	0,37	0,27
GMDS-ER Skaal E	3,11	0,08	0,52
GMDS-ER Skaal F	5,26	0,03*	0,67++

* Statisties beduidend ($p \leq 0,05$)

+ Prakties betekenisvol met 'n klein effekgrootte ($d > 0,2$)

++ Prakties betekenisvol met 'n medium effekgrootte ($d > 0,5$)

+++ Prakties betekenisvol met 'n groot effekgrootte ($d > 0,8$)

Die enkele statisties betekenisvolle verskil ten opsigte van ontwikkeling is op skaal F ($p = 0,03$; $d = 0,67$ – medium effek) gerapporteer, wat daarop dui dat die

deelnemers in die eksperimentele groep aansienlik verbeter het ten opsigte van hulle vermoë om probleme op te los en prakties te dink. Skaal F van die GMDS-ER meet verder die kind se vermoë om basiese wiskundige konsepte te begryp en die kind se vermoë tot opeenvolgende redenering en morele denke. In die aanbieding van die program het probleemoplossing op 'n emosionele en interpersoonlike vlak aandag gekry, tesame met verskeie morele kwessies, wat moontlik tot die verskil aanleiding kon gee. Die interaksie tussen die verskillende terreine van ontwikkeling is reeds bespreek en het moontlik hier ook 'n invloed.

6.6 Evaluering van hipoteses

Die doelstellings wat in hierdie studie gestel is, asook die gepaardgaande hipoteses word ter opsomming geëvalueer.

6.6.1 Doelstelling 1: Die betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente in die Suid-Afrikaanse konteks

Die hipotese gestel was dat die meetinstrumente wel betroubaar en geldig is vir die meting van emosionele en sosiale bevoegdheid in die Suid-Afrikaanse konteks.

Die hipotese word aanvaar, daarin dat die resultate van die Cronbach Alpha-koëffisiënte aangetoon het dat die meetinstrumente wel betroubaar was. Die geldigheid van die meetinstrumente kon egter nie bepaal word nie.

6.6.2 Doelstelling 2: Die aard van emosionele bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders

Vanweë die eksploratiewe aard van die tweede doelstelling kon geen hipotese daarvoor gestel word nie. Die bevinding van die studie was egter dat die groep oor bogemiddelde emosionele bevoegdheidsvlakke beskik.

6.6.3 Doelstelling 3: Die aard van sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders

Vanweë die eksploratiewe aard van die derde doelstelling kon 'n hipotese daarvoor ook nie gestel word nie. Uit die bevindinge van die studie kan egter afgelei word dat die groep oor bogemiddelde vlakke van sosiale bevoegdheid beskik.

6.6.4 Doelstelling 4: Die effek van 'n emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling van 'n groep gr. 0-leerders

Die hipotese wat gestel is, was dat die program wel 'n positiewe effek op die emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling van die groep gr. 0-leerders sal hê. Hierdie hipotese word gedeeltelik aanvaar, aangesien die program wel 'n positiewe effek gehad het op sosiale bevoegdheid en praktiese redenering (wat 'n aspek van algemene ontwikkeling is), maar nie op emosionele bevoegdheid nie.

6.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsresultate bespreek. Eerstens is bevind dat die meetinstrumente wel betroubaar was. Geldigheid kon egter nie bepaal word nie. Wat die aard van emosionele en sosiale bevoegdheid betref, was die deelnemers aan die projek op vlakke wat as bogemiddeld beskryf kan word.

Die effek van die program was veral groot met betrekking tot die deel van ontwikkeling wat sosiale bevoegdheid en praktiese redenering behels. Dit laat verskeie vrae ontstaan rondom die interaksie tussen emosionele en sosiale

ontwikkeling, sowel as die invloed hiervan op die totale ontwikkeling van die deelnemers.

Hoofstuk 7: Gevolgtrekkings en aanbevelings

7.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die bevindings en gevolgtrekkings van die huidige studie bespreek. Die leemtes van die studie sal ook aangespreek word sodat sinvolle aanbevelings vir toekomstige studies gemaak kan word.

7.2 Bevindings

7.2.1 Bevindings vanuit die literatuurstudie

In die literatuurstudie is ontwikkeling breedvoerig bespreek, met die klem op emosionele en sosiale ontwikkeling tesame met die ontwikkelingstake van die leerders in die studiepopulasie. Daarna is emosionele en sosiale bevoegdheid en verbandhoudende konsepte ondersoek. Die belangrikste definisies sal vervolgens hanteer word, asook die konseptualisering van die hoofkonsepte van emosionele en sosiale bevoegdheid.

7.2.1.1 Ontwikkeling van emosie en sosiale aspekte

Die definisie van emosie omsluit verskeie aspekte. Dit sluit onder andere 'n biologiese en reaksiekomponent in. Die meeste sielkundiges is dit eens dat emosie meer behels as net gevoel, aangesien dit die hele organisme by emosie betrek (Plug et al, 1997).

In die literatuurstudie kon 'n bevredigende definisie van emosionele ontwikkeling nie gekry word nie, maar daar kan wel afgelei word dat emosionele ontwikkeling alle aspekte van ontwikkeling in die emosionele dimensie insluit.

Die term "sosiaal" word in 'n verskeidenheid van kontekste gebruik, maar vir die doel van die studie word die volgende definisie van sosiale gedrag aanvaar: Sosiale gedrag (Plug et al, 1997, p.351) verwys na "(a) Gedrag wat deur die teenwoordigheid van ander beïnvloed word; (b) Die gedrag van 'n groep; (c) Gedrag wat onder beheer van 'n bepaalde gemeenskap is; (d) Gedrag wat op ander persone gerig is of waarmee gepoog word om ander te beïnvloed."

Sosiale ontwikkeling betrek alle aspekte van die individu se ontwikkeling wat verband hou met hoe hy met ander omgaan en saam met hulle optree. Die prosesse betrokke in sosiale ontwikkeling is ook van belang in hierdie studie. Hier word twee prosesse onderskei:

- Die sosiale inligtingsprosesseringsmodel behels die proses waarmee die individu sin maak van die inligting wat die omgewing vir hom bied. Die bekendste proses is die vyf stappe van probleemoplossing wat in hierdie studie gebruik is. Die stappe is: resepsie/persepsie, interpretasie, genereer van oplossings, voorspelling van gevolge/responskeuse en die uitvoer van die gekose gedrag. Kinders wat hierdie stappe goed kan uitvoer, pas beter in hulle portuurgroep aan en met die suksesvolle uitvoering van elke stap van hierdie model is daar 'n verhoging in die voorspelling van sosiale bevoegdheid en sukses in die portuurgroep (Dodge et al., 1988).
- Sosiale rolaanneming verwys na modellering, wat een van die basiese maniere is om nuwe gedrag aan te leer. Met modellering word gefokus daarop om bewus te word van rolmodelle, en hulle ook aktief te soek, en dan hulle optrede fyn dop te hou om voorbeelde van gedrag af te lei.

Die verband tussen emosionele en sosiale ontwikkeling is deur verskeie navorsers bevestig (Howes, 1987). Die wedersydse invloed begin reeds so

vroeg soos tussen die sewende en tiende maand van babas se ontwikkeling as hulle emosies by hulle ouers begin raaksien en hulle reaksie begin monitor. Dit word sosiale verwysing genoem, wat verwys na die gebruik van ander se emosionele uitdrukking om die betekenis af te lei van 'n ander verwarrende situasie (Shaffer & Kipp, 2007).

7.2.1.2 Emosionele en sosiale bevoegdheid

Bevoegdheid word gedefinieer as die vermoë om in 'n wisselwerking met 'n veranderende en uitdagende sosiaal-fisiese omgewing betrokke te raak. Dié wisselwerking het groei en bemeestering van spesifieke take vir die individu tot gevolg (White, 1959). By die bestudering van die definisie is dit duidelik dat groei en bemeestering teenwoordig moet wees om van bevoegdheid te praat. Hierdie bemeestering impliseer dus vir die doeleindes van die studie twee dimensies, naamlik die emosionele en sosiale dimensie.

Om die kern van die studie effektief te beskryf, word emosionele en sosiale bevoegdheid afsonderlik bespreek, hoewel dit, net soos in die geval van emosionele en sosiale ontwikkeling, nou verwant is.

7.2.1.2.1 Emosionele bevoegdheid

Die term is deur verskeie navorsers beskryf, maar die mees omvattende beskrywing is dié van Salovey en Sluyter (1997) wat emosionele bevoegdheid beskryf as die emosioneel verwante vermoë wat mense nodig het om só met 'n veranderende omgewing om te gaan dat hulle meer gedifferensieerd, beter aangepas, meer effektief en met meer selfvertroue daar uitsien.

Vanuit die definisie en verdere literatuurstudie kan verskeie komponente van emosionele bevoegdheid onderskei word. Hierdie komponente is emosionele

bewuswording, emosionele kennis, emosionele uitdrukking, emosionele regulering en selfdoeltreffendheid.

- Die bewustheid van emosies is 'n kernvaardigheid in emosionele bevoegdheid (Abraham, 2004; Salovey & Sluyter, 1997). Om bewus te wees van emosies stel die individu in staat om effektief daarop te reageer en dit te kan identifiseer, wat nodig is vir effektiewe interaksie met ander.
- Emosionele kennis sluit die vermoë in om die emosionele uitdrukkings van ander te herken, en om spontaan basiese emosies te benoem (Denham, 1998). Kennis van wat die persoon ervaar, stel hom in staat om dit te vergelyk met ander omstandighede en ander rolmodelle en dan te besluit wat die beste reaksie daarop is. Dit help die persoon ook om wys te wees ten opsigte van sy interne prosesse en om meer beheer oor homself te hê.
- Die vermoë om emosie uit te druk stel die individu in staat om van emosionele energie ontslae te raak en op gepaste maniere op te tree in situasies. Verder help die uitdruk van emosies ook met die integrasie van al die verskillende aspekte van die individu se ervaringswêreld en word die individu daardeur verryk.
- Emosionele regulering verseker genoegsame energie om die individu te help om doelwitte te bereik en take deur te voer. Dit help met die regulering van emosiebelaaide situasies; dit stel die individu in staat om hulle te hanteer en iets konstruktiefs daarvan te maak. Emosionele selfregulering en verskeie emosionele selfreguleringsstrategieë vorm deel hiervan.

- Die laaste vaardigheid behels die vermoë om self-doeltreffendheid toe te pas. Emosionele doeltreffendheid beteken dat 'n persoon sy emosionele ervaring aanvaar, ongeag of dit uniek en oorspronklik, of kultureel konvensioneel is. Hierdie aanvaarding is in lyn met die persoon se oortuigings van wat gewenste emosionele balans behels. Die kern hier is dat mens ervaar dat jy leef volgens jou persoonlike teorie van menslike emosie en in lyn met jou eie morele oortuigings wanneer jy emosionele selfdoeltreffendheid toon (Salovey & Sluyter, 1997).

7.2.1.2.2 Sosiale bevoegdheid

Sosiale bevoegdheid verwys in die algemeen na die gehalte van die individuele sosiale interaksie soos waargeneem deur die mense rondom hom (Gresham, 1986). Sosiale bevoegdheid hou nou verband met emosionele bevoegdheid, veral in die opsig dat emosionele bevoegdheid kinders en volwassenes in staat stel om hulle gevoelens te identifiseer en daaroor te dink, dit gepas te hanteer en om besluite te neem oor hoe om op te tree in die lig van gevoelens sowel as denke (Stewart-Brown & Edmunds, 2003).

Die aspekte van sosiale bevoegdheid kan as volg saamgevat word:

- Houding word gedefinieer as 'n relatief stabiele, hoofsaaklik aangeleerde ingesteldheid van die individu teenoor sekere objekte (d.w.s. persone, groepe, fisiese voorwerpe en abstrakte sake soos godsdienstige beskouings) (Plug et al., 1997). Die individuele houdings teenoor ander persone en objekte speel 'n bepalende rol in die mate van effektiwiteit waarmee hy met sy omgewing omgaan en is as sodanig dus 'n belangrike onderliggende komponent van sosiale bevoegdheid

- Die beskikbare definisie in die literatuur verwys na die kollektiewe kennis wat in 'n gemeenskap bestaan, terwyl sosiale kennis in hierdie konteks eerder verwys na selfkennis, kennis van ander en kennis van die gemeenskap (Ten Dam & Volman, 2005). Dit is net soos by emosionele kennis nodig om oor 'n sekere hoeveelheid basiese kennis van sosiale aangeleenthede te beskik om effektief met ander te kan omgaan.
- Binne die konseptualisering van sosiale bevoegdheid verwys refleksie na insig in die self, ander en die sosiale struktuur van die samelewing, asook op insig in die invloed van die samelewing se sosiale struktuur op intra- en interpersoonlike funksionering (Ten Dam & Volman, 2005). Hierdie komponent van sosiale bevoegdheid is veral belangrik om te leer uit ander se voorbeeld en jou eie foute.
- Sosiale vaardighede is spesifieke gedrag wat deur opleiding geteiken word en lei tot 'n toename in portuuraanvaarding en positiewe evaluasies van ander (Gresham, 1998). Hoewel sosiale vaardighede verskeie terreine betrek, word in hierdie studie veral gefokus op die vaardighede wat interaksie en effektiewe skoolaanpassing tot gevolg het.

7.2.2 Bevindings vanuit die empiriese studie

Die bevindings van die empiriese studie word volgens doelstellings bespreek.

7.2.2.1 Die betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente

Die eerste doelstelling was om vas te stel of die meetinstrumente betroubaar en geldig is. Cronbach Alpha-koëffisiënte is vir al die skale bereken, wat aanvaarbare betroubaarheidsindekse opgelewer het. Die meetinstrumente is dus betroubaar in die Suid-Afrikaanse konteks.

Die geldigheid van die meetinstrumente kon nie bereken word nie, aangesien die steekproef te klein was. Uit vorige navorsing is die geldigheid egter bevestig en dus word dit in die huidige studie aangeneem.

7.2.2.2 Die aard van emosionele bevoegdheid

, Die tweede doelstelling was om vas te stel, wat die aard van emosionele bevoegdheid van die deelnemers aan die studie is. Hierdie doelstelling is bereik deur die gemiddelde van die totale groep in die voorttoetsing met norme te vergelyk.

Die emosionele bevoegdheidskomponent is gemeet deur gebruik te maak van die BERS wat fokus op emosionele sterktes. Hierdie vraelys is deur die ouers van die deelnemers voltooi. Die tellings soos behaal deur die steekproef dui op 'n bogemiddelde stand van emosionele bevoegdheid by die deelnemers in die steekproef met persentietellings bo 75 in die meeste gevalle. Die enigste uitsonderings was interpersoonlike sterkte en skoolfunksionering, waar persentietellings van 63 behaal is. Die bevindinge van hierdie studie stem grootliks ooreen met 'n studie van Naudé (2001).

Die implikasie van die tellings is dat leerders in die groep dus oor hoë vlakke van emosionele bevoegdheid beskik, soos afgelei uit die hoë tellings by gesinsbetrokkenheid, intrapersoonlike sterkte en affektiewe sterkte. Die tellings wys ook dat daar ontwikkelingsgeleentheid is op die terrein van interpersoonlike

sterkte en skoolfunksionering. Hierdie leemte bevestig die behoefte wat in die studie ondersoek is, naamlik dat interaksie met ander en die skoolopset 'n ontwikkelingsterrein is vir leerders in hierdie ouderdomsgroep. In die literatuur is hierdie ontwikkelingstake reeds geïdentifiseer en dit is nou weer bevestig in dié empiriese studie.

Verder blyk dit dat die onderbou van sosiale bevoegdheid, naamlik emosionele bevoegdheid, in hierdie leerders reeds redelik goed gevestig is, met komponente soos gesinsfunksionering, intrapersoonlike sterkte en affektiewe sterkte wat reeds goed by hulle gevestig is.

Daar moet in gedagte gehou word dat die ouers hierdie vraelyste voltooi het, wat bepaald 'n effek op die resultate kan hê; dit is ondervang deurdat al die leerders se ouers hierby betrek is. Ouers wat hulle kinders dus meer gunstig evalueer, sal uitgekanselleer word deur ouers wat hulle kinders in die algemeen minder gunstig evalueer.

7.2.2.3 Die aard van sosiale bevoegdheid

Die derde doelstelling was om die aard van sosiale bevoegdheid van 'n groep gr. 0-leerders te bepaal. Sosiale bevoegdheid is gemeet deur 'n vraelys wat die onderwysers voltooi het, met spesifieke skale vir sosiale bevoegdheid en aanpassing. Ook hier het die tellings van die deelnemers gedui op 'n uitstekende stand van sosiale bevoegdheid, met tellings wat telkens bokant die 90ste persentiel was.

Die implikasie hiervan vir die huidige studie is dat die onderwysers die kinders baie gunstig geëvalueer het in die voortoetsing. Die tydkonteks van hierdie evaluering moet in gedagte gehou word, naamlik dat die evaluering binne die eerste maand van die nuwe skooljaar plaasgevind het. Die onderwysers het die leerders nog nie goed genoeg geken nie, en die leerders was steeds onseker oor

hulle omgewing en het probeer om die onderwysers gunstig te beïndruk. Die resultate van die voortoetsing kon dus 'n oorskatting van die sosiale bevoegdheid van die leerders wees.

Die verskil tussen die bevindinge van die vraelys wat deur die ouers voltooi is en die vraelys deur die onderwysers lê dus waarskynlik daarin dat die leerders wel nog moet groei en ontwikkel, hoewel hul huidige stand van sosiale bevoegdheid nie as 'n probleemarea gesien kan word nie.

7.2.2.4 Die effek van die emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling

Die derde doelstelling van die studie was om die effek van die emosionele en, sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram op emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling te ondersoek. Die effek van die program word vanuit bepaalde oogpunte bespreek:

7.2.2.4.1 Verskille binne die eksperimentele en kontrolegroep

- **Die eksperimentele groep**

Daar was 'n prakties betekenisvolle verskil van 'n medium effek binne die eksperimentele groep ten opsigte van die internalisering van probleme. Hierdie telling het afgeneem, wat beteken dat deelnemers hulle probleme na afloop van die program minder vir hulself sal hou en gevolglik minder angstig en depressief sal raak. Hulle weet dus beter hoe om probleme uit te pluus en te hanteer.

Verder was daar 'n toename in algemene aanpassing van die eksperimentele groep in die natoetsing, met 'n groot effek. Dit dui daarop

dat die groter doel van die program, naamlik om die leerders in staat te stel om beter aan te pas in gr. 1, wel bereik is. Hierdie effek is nie op skoolfunksionering-skaal waargeneem nie, maar aangesien die praktiese betekenisvolheid groot is, kan dit nie as 'n teenstelling van resultate gesien word nie. Die klem word eerder op algemene aanpassing geplaas – met ander woorde, die algemene vermoë om aan te pas, nie net spesifiek op skoolterrein nie. Dit is verder interessant dat die onderwysers hierdie verskil bemark het juis terwyl hulle die leerders hoofsaaklik in die skoolomgewing waargeneem het.

Laastens was daar 'n verbetering met 'n groot effek in al die skale van die GMDS-ER. Daar moet egter onthou word dat normale ontwikkeling ook in hierdie tyd by die deelnemers plaasgevind het en dat 'n deel van die verbetering daaraan toegeskryf kan word.

- **Die kontrolegroep**

Daar was praktiese verskille met effekgroottes wat wissel tussen medium en groot effek by die kontrolegroep op al die skale wat emosionele bevoegdheid meet. Hoewel die kontrolegroep verbeter het in hierdie opsig, in teenstelling met die eksperimentele groep wat geen verandering getoon het nie, moet in gedagte gehou word dat albei groepe na afloop van die program steeds dieselfde vlak van emosionele bevoegdheid openbaar het.

Daar was ook 'n toename in eksternalisering van gedrag (met 'n medium effekgrootte), wat impliseer dat die onderwysers in hierdie leerders 'n toename in uitreagerende gedrag waargeneem het, bv. aggressie en opstandigheid. Dit is in teenstelling met die afname van internalisering van gedrag wat by die eksperimentele groep plaasgevind het. Die verskil tussen die twee tendense is daarin geleë dat die eksperimentele groep

minder dinge wat hulle omkrap vir hulself gehou het (dus 'n positiewe verbetering), terwyl die kontrolegroep meer negatiewe gedrag na buite getoon het (dus 'n negatiewe verandering).

Soortgelyk aan die bevindinge oor die eksperimentele groep was daar 'n toename in algemene aanpassing, met 'n groot effek, asook verbetering in al die skale van die GMDS-ER, met 'n groot effek vir persoonlik-sosiaal en praktiese redenering, en 'n medium effek vir taal en handeling. Weer eens moet in gedagte gehou word dat 'n toename in die ontwikkelingsskale te wagte sou wees, aangesien die deelnemers ook natuurlikerwys ontwikkel het in die tyd van die programaanbieding.

7.2.2.4.2 Verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep voor en na afloop van die program

- **In die voortoetsing**

Ten einde vas te stel watter van die verskille tussen die groepe moontlik reeds voor die aanvang van die program aanwesig was, is die groepe ook voor die toetsing met mekaar vergelyk. Hier is drie verskille bevind. Eerstens was die kontrolegroep sterker as die eksperimentele groep ten opsigte van eksternalisering van probleme, met 'n medium effek. Dit impliseer dus dat die kontrolegroep minder geneig sal wees om uit te reageer deur middel van aggressie of opstandigheid as hulle 'n probleem ervaar.

Die tweede verskil tussen die groepe was dat die eksperimentele groep sterker as die kontrolegroep was ten opsigte van algemene aanpassing, met 'n medium effek. Dit beteken dus dat die eksperimentele groep waarskynlik beter sou vaar in vreemde situasies en hulle makliker in nuwe situasies sal kan aanpas.

Die laaste verskil tussen die groepe was ten opsigte van taal, met 'n medium effek, waar die eksperimentele groep sterker was as die kontrolegroep voor die aanvang van die program. Dit impliseer dat die leerders in die eksperimentele groep hulself waarskynlik reeds voor die aanvang van die program beter kon uitdruk.

Die implikasie van hierdie verskille is dat daar versigtig ontleed moet word as die verskille van hierdie drie skale verder ondersoek word, aangesien dit nie suiwer aan die program toegeskryf kan word nie. Verder moet daarop gelet word dat sommige van die skale (internalisering van probleme, eksternalisering van probleme en skaal C- taal) nie normale verdelings gehad het nie, en dat die ondersoek na verskille gevolglik nie-parametriese metodes noodsaak. In die natoetsing word kovariansie-analise gedoen om juis hierdie probleme uit te skakel.

- **In die natoetsing**

Die verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep in die natoetsing is bepaal deur middel van kovariansie-analise. Hierdie metode is gekies om te kontroleer vir nie-parametriese skale en verskille wat reeds voor die program aanwesig was. Hiervolgens was die effek van die program sigbaar in die skale vir sosiale bevoegdheid, internalisering van probleme en praktiese redenering.

Daar was 'n verskil tussen die groepe ten opsigte van sosiale bevoegdheid, met 'n medium effek, en internalisering van probleme met 'n groot effek. Dit impliseer dus dat die eksperimentele groep betekenisvol verbeter het ten opsigte van hulle sosiale bevoegdheid as gevolg van die program. Een van die voorveronderstellings wat gemaak is na afneem van die voortoetsing en bepaling van die aard van emosionele

bevoegdheid was dat die leerders se emosionele bevoegdheid bogemiddeld was, met die uitsondering van interpersoonlike sterkte en skoolfunksionering. Dit het egter verskil van die onderwysers se mening van die leerders se sosiale bevoegdheid, naamlik dat dit uitstekend was.

In die natoetsing was die eksperimentele groep se sosiale bevoegdheid betekenisvol beter as die kontrolegroep s'n, ten spyte daarvan dat die groepe min of meer gelyk was voor die program, en dat die onderwysers se beoordeling van die leerders se sosiale bevoegdheid waarskynlik effens afgeneem het met die verloop van tyd.

'n Subskaal van die sosiale bevoegdheid meetinstrument, naamlik internalisering van probleme dui ook 'n verskil, met 'n groot effek tussen die eksperimentele en kontrolegroep. Die internalisering van probleme hou verband met die mate waartoe die leerders hulle probleme internaliseer en gevolglik angstig of depressief word, of onttrek van die situasie. Daar was dus 'n betekenisvolle verbetering ten opsigte van die leerders in die eksperimentele groep se vermoë om probleme te hanteer en meer aktief op te los, in vergelyking met dié van die kontrolegroep. Probleemoplossing, emosionele regulering en selfdoeltreffendheid kan hiermee verband hou.

Die program het dus beslis die sosiale bevoegdheid van die gr. 0-leerders ontwikkel, hoewel daar nie betekenisvolle verskille ten opsigte van emosionele bevoegdheid was nie.

Die verskil tussen die groepe ten opsigte van algemene ontwikkeling is duidelik in verskil met 'n medium effek in die praktiese redenering-subskaal van die GMDS-ER. Hierdie skaal verteenwoordig die leerder se vermoë om praktiese probleme op te los, sy begrip vir basiese wiskundige konsepte en insig in morele en opeenvolgende sake. Uit die beskrywing

is dit duidelik dat hierdie subskaal op meer komplekse vaardighede dui en aspekte van probleemoplossing, wiskunde en selfs morele reëls insluit.

Ter. samevatting impliseer die bevindinge dus dat die program 'n verbetering in sosiale bevoegdheid en 'n gepaardgaande vermindering van internalisering van probleme tot gevolg gehad het, en ook dat deelnemers se praktiese redeneringsvermoë versterk is deur deelname aan die program.

7.3 Gevolgtrekkings

Die volgende gevolgtrekkings kan vanuit die literatuurstudie en die empiriese studie, veral ten opsigte van die gestelde doelstellings, gemaak word.

7.3.1 Gevolgtrekkings vanuit die literatuurstudie

Die terme emosionele bevoegdheid en sosiale bevoegdheid word reeds 'n geruime tyd gebruik, maar die konseptualisering daarvan is steeds onduidelik. Vanuit die literatuur kon verskeie rolspelers geïdentifiseer word, maar daar is nie genoegsame ooreenstemming of samewerking tussen die rolspelers om 'n gesamentlike konseptualisering van die terme te vorm nie. Hierdie onduidelikheid het die literatuurstudie bemoeilik, maar genoegsame bronne kon wel oor die onderwerp gekry word om 'n eie gevolgtrekking daaroor te maak.

Daar is verder gebrekkige inligting in die Suid-Afrikaanse konteks rondom al die kernaspekte van hierdie studie, naamlik emosionele bevoegdheid, sosiale bevoegdheid en ontwikkelingsprogramme, en dit het die literatuurstudie verder bemoeilik.

7.3.2 Gevolgtrekkings vanuit die empiriese studie

Die eerste gevolgtrekking kan op grond van die betroubaarheid en geldigheid van die meetinstrumente gemaak word. Uit die resultate blyk dit dat al die meetinstrumente aanvaarbare vlakke van betroubaarheid gehad het, wat hulle goeie instrumente maak om te gebruik in 'n studie in die Suid-Afrikaanse konteks. Die geldigheid van die meetinstrumente kon nie bepaal word nie, vanweë die klein steekproef, maar vanuit vorige studies kan die geldigheid wel afgelei word.

Wat die aard van die emosionele en sosiale bevoegdheid van die deelnemers betref, het die groep op albei terreine baie sterk gepresteer, met resultate ten opsigte van emosionele bevoegdheid in die meerderheid van skale bo die 75ste persentiel en resultate ten opsigte van sosiale bevoegdheid bo die 90ste persentiel. Dit kan dus afgelei word dat die leerders emosioneel en sosiaal bevoeg is in vergelyking met 'n vergelykende normgroep. Die enigste skale wat moontlik op ontwikkelingsareas kan dui is dié van interpersoonlike sterkte en affektiewe sterkte.

Die effektiwiteit van die emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram ten opsigte van emosionele en sosiale bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling, is veral merkbaar ten opsigte van 'n verbetering in sosiale bevoegdheid, vermindering van internalisering van probleme en verbetering van praktiese redenering by die deelnemers.

Die gebrek aan verbetering ten opsigte van emosionele bevoegdheid kan moontlik toegeskryf word aan die vervlegtheid van emosionele en sosiale bevoegdheid en die feit dat die leerders in die huidige studiegroep veral gefokus is op interaksie met ander en skoolfunksionering. Verder word emosionele bevoegdheid ook deur baie navorsers gesien as 'n voorvereiste vir sosiale bevoegdheid, wat impliseer dat die leerders reeds oor voldoende emosionele

bevoegdheid moet beskik om volkome op hulle huidige ontwikkelingstaak van sosialisering met die portuurgroep te kan fokus.

7.4 Leemtes in die studie

Daar was verskeie leemtes in die studie:

- Die steekproef was klein en deelnemers aan die studie is slegs uit een skool geneem. 'n Groter studie sal meer omvattende resultate kan lewer ten opsigte van die effek van die program en ook inligting kan gee oor die geldigheid van die meetinstrumente, wat in die huidige studie nie bepaal kon word nie. Die navorsingsontwerp was wel gepas, maar groter diversiteit ten opsigte van die deelnemers was gewens.
- Die program is oor 10 weke aangebied, met 'n daaropvolgende afsluitingssessie. Konsepte soos emosionele en sosiale bevoegdheid kan moontlik meer ontwikkel as die program oor 'n langer tyd aangebied word, aangesien beter insinking plaasvind en leerders meer geleentheid kry om hierdie konsepte in te oefen voor die natoetsing gedoen word.
- 'n Verdere natoetsing, 'n paar maande na die afloop van die program, sou verder inligting kon gegee het oor die mate waarin die leerders wel in aspekte van emosionele en sosiale bevoegdheid gegroei het, wat die navorsing verder sou verdiep.
- Die partye betrokke by die evaluasie was die ouers, onderwysers en die opgeleide GMDS-ER-gebruikers. Die verskeidenheid van deelnemers het voor- sowel as nadele ingehou. Hoewel 'n meer omvattende prentjie van die deelnemers gevorm kon word, het dit die empiriese ondersoek ook blootgestel aan ouers en onderwysers se subjektiewe ervaring van die deelnemers, wat nie noodwendig 'n getroue weergawe is nie. Dit sal dalk

raadsaam wees om al die betrokke partye al die vraelyste te laat voltooi, om persepsie uit te skakel.

- In die aanbieding van die program is verskeie konsepte aangespreek wat in die literatuur as belangrik geïdentifiseer is. Weens die groot omvang van die konsepte is sommige konsepte baie vlugtig aangespreek, met min tyd vir inskerping. Indien die belangrikste konsepte geïdentifiseer word, sal die program waarskynlik in meer diepte kan fokus op die kernaspekte.
- Ouers en onderwysers kon meer in die aanbieding van die program betrek gewees het. Die ouerbriefies was 'n poging om ouers te betrek en die onderwysers is wel weekliks ingelig oor die inhoud van die program, maar werkswinkels of persoonlike gesprekke sou waarskynlik groter samewerking tussen die aanbieder en die ouers tot gevolg kon hê, terwyl onderwysers betrek kan word deur middel van werkswinkels en deur hulle te vra om sekere aktiwiteite of boodskappe deur die week gereeld met die leerders te hanteer.

7.5 Aanbevelings

- Die effektiwiteit van die program moet verder ondersoek word, en longitudinale studies moet ook gedoen word om die effek daarvan oor die lang termyn te bepaal. Hierdie program het wel waarde vir die verbetering van sosiale bevoegdheid van gr. 0-leerders, maar indien meer aanbieding daarvan gedoen word tesame met verdere navorsing, kan die leemtes in die program blootgelê word. Die program kan dan verbeter word om ook op die vlak van emosionele bevoegdheid 'n bydrae te lewer.

- Ander tegnieke wat in die program ingesluit kan word, is Lego-terapie, wat sosiale vaardighede aanspreek (LeGoff, 2004) en kreatiewe dans om meer fisiese aktiwiteite in te bring (Lobo & Winsler, 2006).
- Meer klem kan op die opleiding van onderwysers geplaas word. Brenner en Smith (2004) het die volgende riglyne vir onderwysers om die sosiale bevoegdheid van leerders te ondersteun:
 - Herken die verskille in die interaksiestyle van kinders en pas kommunikasie en die omgewing daarvolgens aan. So kan 'n handpop vir skaam kinders gebruik word sodat hulle só selfvertroue kan kry in omgang met ander.
 - Maak betekenisvolle reëls oor sosiale interaksie, bv. dat alle leerders moet probeer om saam te speel en dat niemand iemand anders mag seermaak nie.
 - Weet wanneer om in te gryp in 'n situasie en wanneer om die leerders te los om die probleem self op te los.

Bullock (1988) beklemtoon verder dat onderwysers 'n groot rol te speel het in die ontwikkeling van sosiale vaardighede by leerders. Hulle kan byvoorbeeld meer goeie en prososiale gedrag versterk deur 'n punt daarvan te maak om die goeie gedrag van 'n leerder te prys. Verder kan hulle die sosiale en fisiese omgewing só struktureer dat dit positiewe sosiale interaksie aanmoedig. Hulle kan ook spesifieke aktiwiteite beplan wat sosiale interaksie bevorder, bv. take wat meer samewerking tussen kinders vereis, soos om saam 'n probleem op te los of 'n taak te kry om te verrig.

7.6 Samevatting

Die navorser het in hierdie studie gepoog om 'n emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram saam te stel om emosionele en sosiale

bevoegdheid, asook sekere aspekte van algemene ontwikkeling te ontwikkel. In die proses is nuwe velde van kennis ontgin en is die navorser gereeld uitgedaag om nuut te kyk na die oordrag van hierdie komplekse konstrukte aan gr. O-leerders.

Emosionele en sosiale bevoegdheid is 'n kerngedeelte van effektiewe menswees en moet as sodanig steeds meer aandag kry in die bestudering van kinders, maar ook volwassenes.

Verwysings

- Abraham, R. (2004). Emotional competence as antecedent to performance: A contingency framework. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 130(2), 117-143.
- Alexander, K.L., & Entwisle, D.R. (1988). Achievement in the first two years of school: patterns of processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2) (serial No. 218).
- Anthony, L.G., Anthony, B.J., Glanville, D.N., Naiman, D.Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationship between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Journal for infant and child development*, 14, 133-154.
- Ashiabi, S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early childhood education journal*, 28, 79-84.
- Barnes, H., Wright, G., Noble, M., & Dawes, A. (2008). *The South African index of multiple deprivation for children – Census 2001*. SA: HSRC Press.
- Barhava-Monteith, G., Harré, N., & Field, J. (1999). A promising start: A evaluation of the HIPPY Program in New Zealand. *Early child development and care*, 159, 145-157.
- Bauminger, N., Edelsztein, H.S., & Morash, J. (2005, January/February). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of learning disabilities*, 38(1), 45-61.
- Berger, K.S. (2001). *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishers.

Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology, 35*, 61-79.

Bjorklund, D.F. (2005). *Children's thinking – cognitive development and individual differences. Fourth edition.* USA: Thomson Wadsworth.

Blair, K.A., Denham, S.A., Kockanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: temperament, emotion regulation, and social behaviour in preschoolers. *Journal of school psychology, 42*(6), 419-443.

Bohnert, A.M., Crnic, K.A., & Lim, K.G. (2003). Emotional competence and aggressive behaviour in school-age children. *Journal of abnormal child psychology, 31*(1), 79-91.

Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F., & Wanner, B. (2004, June 3). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of abnormal child psychology, 32*(3), 305-320.

Brenner, C.D., & Smith, J. (2004). Teaching social skills. *National Center on Secondary Education and Transition Information Brief, 3*(5), 1-5.

Brenner, E.M., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: development, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey, & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 168-192). New York: Basic Books.

Brent, T., & Burgy, L. (1996). Social self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: development, social and clinical considerations* (pp. 171-209). Oxford, England: Wiley.

Brooks, J.B. (2008). *The process of parenting – seventh edition*. USA: McGraw-Hill.

Bullock, J.R. (1988). Encouraging the development of social competence in young children. *Early development and care* (37) p. 47 – 54.

Bullock, M., & Russel, J.A. (1986). Concepts of emotion in development psychology. In C.E. Izard, & P.B. Read. *Measuring emotions in infants and children* (pp. 203-237). USA: Cambridge University Press.

Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 36, 113-149.

Campos, J.J., Mumme, D.L., Kermoian, R., & Campos, R.G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N.A. Fox (Ed.), *Monographs of the Society for Research in Child Development: Vol. 59. The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations* (pp. 284-303). Chicago: University of Chicago Press.

Carlton, M., & Winsler, A. (1999). School Readiness: The need for a paradigm shift. *School psychology review*, 28(3), 338-352.

Cassidy, J., Parke, R.D., Butkovsky, L., & Braungart, J. (1992). Family-peer connections: the roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child development*, 63(3), 603-618.

Chen, X., He, Y., & Li, D. (2004). Self-perceptions of social competence and self-worth in Chinese children: Relations with social and school performance. *Social development*, 13(4), 570-589.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis. Second edition*. New York: Academic Press Inc.
- Coie,, J.D. & Koepl, G.K. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 309-337). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cole, P.M., Michel, M.K., & O'Donnell-Teti. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monograph of the Society for Research In Child Development*, 59(2/3), 73-100.
- Corey, G, (2005). *Theory and practice of counselling and psychotherapy. 7th edition*. USA: Brooks/Cole.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's adjustment. *Psychological bulletin*, 115, 74-101.
- Davis, N. (1996). *Therapeutic stories that teach and heal*. Maryland.
- De Klerk, R., & Le Roux, R. (2004). *Emosionele intelligensie vir kinders en tieners –'n Praktiese gids vir ouers en onderwysers*. Kaapstad, Suid-Afrika: Human en Rousseau.
- Demetriou, A., Doise, W., & Van Lieshout, C.F.M. (1998). *Life-span developmental psychology*. Chichester, New York: J Wiley & Sons.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: The Guilford Press.

- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Major, S.A., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence. *Child development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S.A., Blair, K.A., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: seeds of violence sown early. *American journal of orthopsychiatry*, 72, 70-82.
- Denham, S.A., & Holt, R.W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behaviour. *Developmental psychology*, 29, 271-275.
- Denham, S.A., McKinlei, M., Couchoud, E.A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioural predictors of preschool peer ratings. *Child development*, 61(4), 1145-1152.
- Departement van Onderwys: RSA. (2003). *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring: Grade R-9 (Skole)*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., & Brown, M.M. (1988). Social competence in children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 29(3), 376-377.
- Downer, J., & Pianta, R. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: association with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School psychology review*, 35(1), 11-30.
- Downs, S. (n.d.). *Social knowledge*. Afgelaai 22 Februarie 2008 van [http://p2pfoundation.net/Social Knowledge](http://p2pfoundation.net/Social%20Knowledge)

- Dunn, J. (1994). Understanding others and the social world: current issues in developmental research and their relation to preschool experiences and practice. *Journal of applied developmental psychology*, 15(4), 571-583.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernzweig, J., Jarbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child development*, 64(5), 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In L. Pulkkinen, & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: personality in the life course* (pp. 46-70). New York: Cambridge University Press.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Epstein, M.H., & Sharma, J.N. (1997). *Behavioural and Emotional Rating Scale (BERS): A Manual*. Washington, DC: Psychological Assessment Resources.
- Everit, B. (1974). *Cluster analysis*. London: Heinemann Educational.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, L., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child development*, 70(2), 432-442.

- Garner, P.W. (1999). Continuity in emotion knowledge from preschool to middle-childhood and relation to emotion socialization. *Motivation and emotion*, 23(4), 247-266.
- Gayler, K.T., & Evans, I.M. (2001). Pretend play and the development of emotional regulation in preschool children. *Early child development and care*, 166, 93-108.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Greenberg, M.T., & Snell, J.L. (1997). Brain development and emotional development: the role of teaching in organizing the frontal lobe. In P. Salovey, & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 93-119). New York: Basic Books.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P.S. Strain, M.J. Guralnick & H.M. Walker (Eds.), *Childddren's social behavior: development, assessment, and modification* (pp.143-179). New York, NY: Academic Press.
- Gresham, F.M. (1998). Social skills training: should we raze, remodel or rebuild? *Behavioural disorders*, 24(1), 19-25.
- Gresham, F.M., Sugai, G., & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, 67(3), 331-344.

Grobler, H.M., Faber, R.J., Orr, J.P., Calitz E.M., & Van Staden, C.J.S. (1998). *The day care handbook. 2nd edition*. Pretoria: Kagiso.

Grolnick, W.S., McMenamy, J.M., & Kurowski, C.O. (2005). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. In L. Batler & C.S. Tamis-LeMonda (Eds), *Child psychology – a handbook of contemporary Issues* (pp.3-44). USA: Psychology Press.

Grové, M.C. (1989). *Volgende jaar skool toe*. Pretoria, Suid-Afrika: Haum.

Hartup, W.W. (1989). Social relationship and their developmental significance. *American psychologist*, 44, 120-126.

Henricsson, L., & Rydell, A. (2006). Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and child development*, 15(4), 347-366.

HIPPYUSA. (n.d.). *Research*. Retrieved February 25, 2008 from <http://www.hippyusa.org>

Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. USA: Springer.

Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: developmental sequences. *Developmental review*, 7(3), 252-272.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 27-50.

- Howes, C., & Matheson, C.C. (1992). Sequences in development of competent play with peers: social and social pretend play. *Development psychology*, 28(5), 961-974.
- Huysamen, G.K. (1983). *Beskrywende statistiek vir die sosiale wetenskappe*. Pretoria: Academica.
- Huysamen, G.K. (1996). *Sielkundige meting: 'n inleiding*. Pretoria: Van Schaik.
- Hussong, A.M., Fitzgerald, H.E., Zucker, R.A., Wong, M.M., & Putter, L.I. (2005). Social competence in children of alcoholic parents over time. *Developmental psychology*, 41(5), 747-759.
- Izard, C.E. (1991). *The psychology of emotions*. New York, NY: Plenum Press.
- Izard, C.E., Fantauzzo, C.A., Castle, J.M., Haynes, O.M., Raysis, M.F., & Putman, P.H. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first 9 months of life. *Developmental psychology*, 31(6), 997-1013.
- Kagan, D.M., & Kolowski, B.G. (1988). Relationships among measures of social cognition and measures of social skills. *Early childhood development and care*, 37, 163-173.
- Kapp, J.A. (1990). *Kinders met probleme: 'n ortopedagogiese perspektief*. Pretoria, Suid-Afrika: Van Schaik.
- Kinderwerf. (n.d.). *Emosiewiel*. Afgelaai 4 April 2008 van www.kinderwerf.co.za

- Ladd, G.W., Kockenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child development*, 67(3), 1181-1197.
- LaFreniere, P.J., & Dumas, J.E. (1995). *Social Competence and Behavior Evaluation, Preschool Edition (SCBE)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- LeGoff, D.B. (2004). Use of LEGO® as a therapeutic medium for improving social competence. *Journal of autism and development disorders*, 34(5), 557-571.
- Legum, H.L., & Hoare, C.H. (2004). Impact of a career intervention on at-risk middle school students' career maturity levels, academic achievement, and self-esteem. *Professional school counselling*, 8(2), 148-155.
- Lemerise, E.A., & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion process and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-108.
- Lewis, M. (2000). The emergence of human emotions. In M. Lewis, & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions (2nd ed.)*, pp. 265-280. New York, NY: Guilford Press.
- Lindsey, E.W., & Colwell, M.J. (2003). Preschoolers' emotional competence: links to pretend and physical play. *Child study journal*, 33(1), 39-52.
- Lobo, Y.B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501 – 519.

- Loehlin, J.C. (1996). Genes and environment. In D Magnusson (Ed.) *The Life-Span Development of individuals: behavioural, neurobiological and psychological perspectives – a synthesis*. pp. 38-51. USA: Cambridge University Press.
- Lombard, A.D. (1994). *Success begins at home (2nd ed.)*. Connecticut: Dushkin Publishing Group.
- Louw, D., & Louw, A. (2007). *Die ontwikkeling van die kind en die adolessent*. SA: Psychology Publication.
- Luiz, D., Faragher, B., Barnard, A., Knoesen, N., Kotras, N., Burns, L.E., & Challis, D. (2006). *Griffiths Mental Developmental Scales – Extended Revised. Analysis Manual*. Oxford: Hogrefe.
- Mansiet, M., & Ruyer, F. (2006). *My mooiste sprokies*. Pretoria: Fantasi.
- Mantzicopoulos, P. (2004). The effects of participation in a Head Start-public school transition program on kindergarten children's social competence. *Perspectives in education*, 22(2), 51-66.
- Mantzicopolous, P., & Morrison, D. (1994). Early prediction of reading achievement: exploring the relationship of cognitive and noncognitive measures to inaccurate classifications of at-risk status. *Remedial and special education*, 15(4), 244-251.
- McMillan, J.H., & Schumacher. S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction – fifth edition*. USA: Longman.
- Meyer, W.F., Moore, C., & Viljoen, H.G. (2003). *Personologie: van individu tot ekosisteem*. SA: Heinemann.

- Miller, A.L., Gouley, K.K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotional knowledge skills in low-income elementary school children: associations with social status and peer experiences. *Social development*, 14(4), 637-651.
- National Education Goals Panel. (2000). *Building a nation of learners*. Afgelaai 16 April 2004, van <http://www.negp.gov/page3.htm>
- National Research Council. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy of Press.
- Naudé, E. (2001). *Psigologiese weerbaarheid by kinders in die laatmiddeldkinderjare*. Ongepubliseerde meestersgraadkripsie, PU vir CHO, Potchefstroom.
- Newman, B.M., & Newman, P.R. (2003). *Development through life – a psychosocial approach*. London: Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Nowicki, S., & Duke, M.P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy scale. *Journal of nonverbal behaviour*, 18, 9-35.
- Parke, R.D. (1994). Progress, paradigms and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169.
- Parke, R.D., Cassidy, J., Burks, V.M., Carson, L.J., & Boyum, L. (1992). Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. In R.D. Parke & G.W. Ladd (Eds.),

Family-peer relationships: modes of linkage (pp. 107-134). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Parker, T. (1998, Spring). Emotional maturity determines development. *Independent Education*.

Plug, C., Louw, D.A.P., Gouws, L.A., & Meyer, W.F. (1997). *Die verklarende en vertalende sielkundewoordeboek*. Johannesburg, Suid-Afrika: Heinemann.

Plutchik, R. (2003). *Emotions and life. Perspectives from psychology, biology and evolution*. Washington, DC: American Psychological Association.

Plutchik, R., & Kellerman, H. (1983). *Emotion. Theory, research, and experience*. New York: Academic Press.

Pocock, S.J., Assmann, S.E., Enos, L.E., & Kasten, L.E. (2002). Subgroup analysis, covariate adjustment and baseline comparisons in clinical trial reporting: current practice and problems. *Statistics in medicine*, 21, 2917-2930.

Practica Program. (n.d.). *Why do we need Practica*. Afgelaai 25 Febryarie 2008 van <http://www.practicaprogram.co.za>

Pretorius, A. (1993). *Enkele faktore wat bepalend is vir die emosionele skoolgereedheid van die skooltoetreder*. Ongepubliseerde meestersgraadverhandeling, UNISA, Pretoria, Suid-Afrika.

Rademeyer, A. (2001). Laerskole moet gr. 0 hê. *Beeld*: 1, 29 Mei.

- Rende, R. (2000). Emotion and behaviour genetics. In M. Lewis, & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 192-202). New York, NY: Guilford Press.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross infant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology review, 24*(2), 239-254.
- Richman, N. (1988). Problems of preschool children. In N. Richman, & R. Lansdown, *Overview of behavioural and emotional problems* (pp. 111-130). Chichester: Wiley.
- Robinson, J.L., Emde, R.N., & Korfmacher, J. (1997). Integrating an emotional regulation perspective in a program of prenatal and early childhood visitation. *Journal of community psychology, 25*, 59-75.
- Roos, J. (2004). *Colour strings*. (Lesing gelewer by werkswinkel *Music and brain development*. Aangebied deur Universiteit Pretoria se Musiekdepartement op 18 September 2004. Pretoria (ongepubliseer).
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development, 6*, 111-135.
- Rubin, K.H., & Ross, H.S. (1988). Toward the study of social competence, social status and social relations – commentary by Kenneth, H. Rubin and Hilda, S. Ross. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53*, 79-87.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence. In R. Thompson (Ed.). *Nebraska symposium: Socioemotional development* (pp. 115-161). Lincoln, NY: University of Nebraska Press.

- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., & Mayer, J.D. (2000). Current direction in emotional intelligence research. In M. Lewis, & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 504-522). New York, NY: Guilford Press.
- Salovey, P., & Sluyter, D.J (Eds). (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. New York, NY: Basic Books.
- Sanson, A., Hemphill, S.A., & Smart, D. (2004). Connection between temperament and social development: a review. *School development*, 13(1), 142-170.
- Sawyer, K.S., Denham, S., DeMulder, E., Blair, K., Auerbach-Major, S., & Levitas, J. (2002). The contribution of older siblings' reactions to emotions to preschoolers' emotional and social competence. *Marriage and family review*. 34(3), 183-212.
- Selman, R.L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T Lickona (Ed.), *Moral development and behaviour: theory, research and social issues* (pp. 299-316). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Shaffer, D.R. (2005). *Social and personality development*. Australia: Wadsworth/Thomson.
- Shaffer, D.R., & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Australia: Wadsworth/Thomson.
- Sharp, P., & Faupel, A. (2001). *Promoting emotional literacy. Guidelines for schools, local authorities, and health services*. UK: Southampton City Council, Emotional Literacy Interest Group.

- Sheridan, S.M., & Walker, D. (1999). Social skills in context: Considerations of assessment, intervention, and generalization. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd ed., pp. 686-708). New York: Wiley.
- Sigelman, C.K., & Rider, E.A. (2009). *Lifespan human development – sixth edition*. USA: Thomson Cengage Learning.
- Smit, G.J. (1991). *Psigometrika – aspekte van toetsgebruik*. Durban: HAUM-Tersiêr.
- Spegman, A.M., & Houck, G.M. (2005). Assessing the feeding-/eating interaction as a context for the development of social competence. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 28(4), 213-236.
- Sroufe, L.A. (1997). *Emotional development: the organization of emotional life in the early years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sroufe, L.A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C.E. Izard, J Kagan, & R.B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behaviour* (pp. 289-319). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stewart-Brown, S., & Edmunds, L. (2003). Assessing emotional and social competence in preschool and primary school settings: A review of instruments. *Perspectives in education*, 21(4), 17-40.
- Steyn, A.G.W., Smit, C.F., Du Toit, S.H.C., & Strasheim, C. (1994). *Moderne statistiek vir die praktyk*. Pretoria: Van Schaik.

Swartz, L., De la Rey, C., Duncan, N., & Townsend, L. (2008). *Psychology: an introduction. 2nd edition*. Cape Town: Oxford University Press SA (Pty) Ltd.

Taylor, T.K., & Biglan, A. (1998). Behavioural family interventions for improving child-rearing: a review of the literature for clinicians and policy makers. *Child and family psychology review*, 1(1), 41-60.

Ten Dam, G., & Volman, M. (2005). *Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal*. Amsterdam: Amsterdam Graduate School of Teaching and Learning.

Thabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics – fourth edition*. USA: Pearson Education.

Thompson, C.L., Rudolph, L.B., & Henderson, D.A. (1996). *Counselling children – sixth edition*. USA: Thomson Brooks/Cole.

Thompson, R.A. (1994). Emotional regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52.

U.S. Department of Health and Human Services. (n.d.). *Head Start Bureau*. Afgelaai 15 April 15 2004 van <http://www2acf.dhhs.gov/programs/hsb/about/index.htm>

U.S. Department of Health and Human Services. (n.d.). *Key findings*. Afgelaai 25 Februarie 2008 van <http://wwwacf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact>

U.S. Public Health Service. (2000). *Report of the Surgeon General's conference on children's mental health: a national action agenda*. Washington, DC: Department of Health and Human Sciences.

- University of Maine. (2007). *Growing ideas*. Afgelaai 2 Oktober 2007 van <http://www.ccids.umaine.edu.ac.growingideas/>
- Van Rensburg, E. (2001). *Speltherapietegniese vir kinders*. Ongepubliseerde notas.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory and mind. *The journal of genetic psychology*, 166(3), 297-312.
- Waters, E., & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1), 79-97.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of emotional and behavioural disorders*, 11(3), 130-143.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – the foundation of early school readiness and success. *Infants and young children*, 17(2), 96-113
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammons, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early onset conduct problems: who benefits? *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(7), 943-952.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297-333.
- Wybenga, G. (2003). *Klassieke sprokies deur Hans Christian Andersen en die*

Grimm-broers. SA: LAPA-uitgewers

Yip, J.A., & Martin, R.A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of research in personality*, 40(6), 1202-1208.

Zwaans, A., Ten Dam, G., & Volman, M. (2006, May 2). Teachers' goals regarding social competence. *European journal of teacher education*, 29, 181-202.

**Bylaag: Emosionele en sosiale bevoegdheidsontwikkelingsprogram vir gr.
0-leerders**

Emosionele en sosiale bevoegdheids- ontwikkelingsprogram vir gr. 0-leerders

Saamgestel deur Elmarí Deacon, 2008

Inhoud

Vir die aanbieder	8
Tema 1: Emosies	12

Uitkoms 1: Bewuswording van emosies

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Rooikappie***
- **Ekstra aktiwiteit: Teken 'n prent**

Uitkoms 2: Onderskei tussen emosies van ander

- **Aktiwiteit 2: Fisiese aktiwiteit – Ek wys emosie**

Uitkoms 3: Koppel woorde aan emosies

- **Aktiwiteit 3: Werkkaart 1 – Emosiewiel**

Werkkaart 1 en ouerbriefie 1

Tema 2: Vriendskap	21
---------------------------	-----------

Hersiening van tema 1

Uitkoms 1: Definieer vriendskap

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Vriendelike Fransie***
- **Ekstra aktiwiteit: Teken 'n prent**

Uitkoms 2: Empatie

- **Aktiwiteit 2: Groepbespreking – Hoe om 'n goeie maat te wees**

Uitkoms 3: Spanwerk

- **Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Dr. Knoop**

Uitkoms 4: Modelling

- **Aktiwiteit 4: Werkkaart 2 – *Vriendelike Fransie***

Werkkaart 2 en ouerbriefie 2

Hersiening van tema 2

Uitkoms 1: Wenk 1 – Praat as iets jou pla

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die hond wat vlooie gehad het***
- **Aktiwiteit 2: Werkkaart 2 – *Die hond wat vlooie gehad het***

Uitkoms 2: Wenk 2 – Komplimenteer mekaar

- **Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Telefoontjie**

Uitkoms 3: Inoefening van effektiewe kommunikasie

- **Aktiwiteit 4: Rolspel – Goeie kommunikasie**

Werkkaart 3 en ouerbriefie 3

Hersiening van tema 3

Uitkoms 1: Innerlike en uiterlike emosies kan verskil

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die prinses en die ertjie***

Uitkoms 2: Hoe emosies uitgedruk word

- **Aktiwiteit 2: Groepbespreking en fisiese aktiwiteit – Wys jou eie emosies**

Uitkoms 3: Emosies beïnvloed jou hele lewe

- **Aktiwiteit 3: Voedselkleursel in 'n glas water**

Uitkoms 4: Praktiese uitdrukking van emosies

- **Aktiwiteit 4: Stomstreke**

Ouerbriefie 4

Tema 5: Selfregulering

50

Hersiening van tema 4

Uitkoms 1: Bewuswording van aggressie

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die knoppiestorie***

Uitkoms 2: Hantering van aggressie

- **Aktiwiteit 2: Werkkaart 5 – Stop, dink en doen**

Uitkoms 3: Ontspanningsoefeninge

- **Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Ontspanningsoefeninge**
- **Ekstra aktiwiteit: Teken 'n prent**

Werkkaart 5 en ouerbriefie 5

Tema 6: Probleemoplossing

58

Hersiening van tema 5

Uitkoms 1: Die stappe in die probleemoplossingsproses

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die probleemoplosser***

Uitkoms 2: Toepassing van die probleemoplossingstappe

- **Aktiwiteit 2: Dinkskrum**
- **Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Malvalekkerhuise**

Werkkaart 6 en ouerbriefie 6

Tema 7: Selfkonsep

72

Hersiening van tema 6

Uitkoms 1: Bewuswording van hoe mense verskil

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die lelike eendjie***

Uitkoms 2: Bewuswording van eie uniekheid

- **Aktiwiteit 2: Fisiese aktiwiteit – Ek meet my lyfie**

Uitkoms 3: Bewuswording daarvan dat jy spesiaal is

- **Aktiwiteit 3: Werkkaart 7 – My handafdruk**

Werkkaart 7 en ouerbriefie 7

Tema 8: Selfvertroue

81

Hersiening van tema 7

Uitkoms 1: Wat is selfvertroue?

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die wens wat waar geword het***

Uitkoms 2: Wat ek al bereik het

- **Aktiwiteit 2: Groepbespreking – Ontwikkelingsmylpale**

Uitkoms 3: Ek kan trots wees op myself

- **Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Handspieël**
- **Aktiwiteit 4: Werkkaart 8 – Alles wat ek kan doen**

Werkkaart 8 en ouerbriefie 8

Tema 9: Morele ontwikkeling

92

Hersiening van tema 8

Uitkoms 1: Reg en verkeerd

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Aspoestertjie***

Uitkoms 2: Reëls

- **Aktiwiteit 2: Speletjies**
- **Aktiwiteit 3: Werkkaart 9 – Groepspeletjie**

Werkkaart 9 en ouerbriefie 9

Tema 10: Die suksesvolle leerder

100

Hersiening van tema 9

Uitkoms 1: Skool toe!

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Pieter se eerste skooldag***

Uitkoms 2: Skoolreëls

- **Aktiwiteit 2: Groepbespreking – Skoolreëls**

Uitkoms 3: Ek hou van skool

- **Aktiwiteit 3: Werkkaart 10 – Ek hou van skool**

Werkkaart 10 en ouerbriefie 10

Ten slotte

107

Verwysingslys (van toepassing op die program)

109

Vir die aanbieder

Inleiding

Die doel en aard van die program

Die programaanbieder en deelnemers

Apparaat

Formaat

Inleiding

Die doel en aard van die program

Die program se doelwit is om die emosionele en sosiale bevoegdheid van gr. 0-leerders te ontwikkel ten einde hulle meer gereed te maak vir skool. Uit die bestudering van die bestaande literatuur is veral twee leemtes geïdentifiseer, naamlik die afwesigheid van 'n program wat spesifiek fokus op emosionele, sowel as sosiale bevoegdheid en die ontwikkeling daarvan by gr. 0-leerders, asook die betrokkenheid van beide ouers by die aanbieding van die program. Buite Suid-Afrika word baie aandag geskenk aan die voorbereiding van leerders vir skool, maar plaaslik is daar nie sulke programme beskikbaar nie. Hierdie program poog dus om die leemte te vul en so vir leerders 'n beter kans op suksesvolle aanpassing in die skool te gee.

Die program kan in een uur per week oor tien weke aangebied word, waarna 'n afsluitingsessie volg.

Die programaanbieder en deelnemers

Die program kan aangebied word deur onderwysers of gesondheidswerkers wat lief is vir kinders en gereed met hulle werk. Die program is eenvoudig uiteengesit, met duidelike beskrywings van die uitkomst en aktiwiteite, maar goeie kennis van die gr. 0-klas sal die aanbieder tot voordeel wees.

Die program is opgestel met die klaskamer in gedagte, maar sou ook in kleiner groepies buite die skoolopset gebruik kon word. Leerders moet in hulle gr. 0-jaar wees, met ander woorde vyf tot ses jaar oud.

Apparaat

Die stories, werkkaarte, ouerbriefies en ander hulpmiddels word in die program ingesluit, en waar nodig word die ekstra benodigdhede aangedui. Verder is dit raadsaam dat elke leerder sy eie skryfbehoeftes gebruik, insluitend kleurkryte, skêr en gom.

Formaat

Die formaat van elke sessie is dieselfde.

- Hersiening vind aan die begin van elke sessie plaas. Leerders word gevra wat hulle van die vorige sessie kan onthou en wat hulle daaruit geleer het. Die leerders word verder uitgevra oor die toepassing van die nuwe vaardighede wat hulle geleer het.
- In elke tema word 'n storie vertel wat die hooftema oordra. Die stories wissel van bekende sprokies, tot minder bekende terapeutiese verhale. Die stories word volledig ingesluit, maar aanbieders kan ook improviseer en die bekende stories uit ander boeke voorlees. Stories moet lewendig gemaak word deur die gebruik van boeke, handpoppe of beeldjies.
- Die aktiwiteite in die program neem die vorm van werkkaarte, groepbespreking en fisiese aktiwiteite aan.
- Na afloop van die tema is dit belangrik om die sessie vinnig te hersien met die leerders en hulle te bedank vir hulle goeie samewerking. Herinner hulle ook daaraan om met hulle ouers oor die sessie te praat en die ouerbriefie te gee.

- Ouerbriefies is baie belangrik, aangesien die betrokkenheid van ouers by die proses noodsaaklik is om te verseker dat oordrag vanaf die skool na die huis plaasvind. Die werkkaarte en ouerbriefies word gekombineer om te verseker dat hulle nie verlore gaan nie.

Tema 1: Emosies

Uitkoms 1: Bewuswording van emosies

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – Rooikappie**
- **Ekstra aktiwiteit: Teken 'n prent**

Uitkoms 2: Onderskei tussen emosies van ander

- **Aktiwiteit 2: Fisiese aktiwiteit – Ek wys emosie**

Uitkoms 3: Koppel woorde aan emosies

- **Aktiwiteit 3: Werkkaart 1 – Emosiewiel**

Werkkaart 1 en ouerbriefie 1

Apparaat

Handpoppe

Papier

Tydskrifuitknipsels van emosies

Werkkaart 1; papierborde; wondergom

Ouerbriefie 1

Tema 1: Emosies

In die eerste tema van die program word die konsep van emosie aan die leerders bekend gestel. Hulle word op verskeie emosies gewys en gelei tot groter bewustheid van watter emosies hulle ervaar. Deel van die bewuswording van emosies sluit in om te onderskei tussen emosies en om emosies aan woorde te koppel. Die komponente van emosionele bevoegdheid wat hier aandag kry, is dus emosionele bewuswording en emosionele kennis.

Uitkoms 1: Bewuswording van emosies

In hierdie uitkoms word die leerders blootgestel aan verskillende emosies in 'n storie. Die leerders word verder bewus gemaak daarvan dat hulle meer as een emosie kan ervaar en die emosies selfs gelyktydig kan ervaar. Die emosies wat die karakters ervaar word aan die leerders verduidelik en hulle deel ook soortgelyke ervarings. Hierdie uitkoms hou verband met die emosionele bewuswordingskomponent van emosionele bevoegdheid en begin reeds raak aan die kenniskomponent.

Aktiwiteit 1: Storievertelling – Rooikappie

Tyd: 15 minute

Apparaat: Handpoppe

Rooikappie (uit Klassieke Sprokies deur Hans Christian Andersen en die Grimm-broers, Afrikaans deur Gretel Wybenga, 2003)

Eendag was daar 'n liewe dogtertjie wat aan die rand van die bos gewoon het.

Haar ouma was baie lief vir haar en het vir haar 'n rooi manteltjie met 'n kappie present gegee. Dit was vir haar so mooi dat sy dit elke dag gedra het en almal haar naderhand Rooikappie genoem het.

Op 'n dag sê Rooikappie se ma: "Rooikappie, Ouma is siek. Neem hierdie mandjie met koek, gemmerbier en appels na haar toe. Onthou om op die paadjie te bly en reguit na Ouma te gaan." "Goed, Mamma", sê Rooikappie en waai vrolik vir haar ma.

Sy was skaars in die bos of 'n wolf kom skielik agter 'n boomstam uit. Rooikappie skrik nie, want die wolf glimlag dat jy net tande sien. "Goeiemôre, Rooikappie, waarheen gaan jy met jou mooi kleertjies aan?" vra hy. "Ek neem dié mandjie met kos na my siek ouma toe," sê sy. "En waar woon jou arme ouma, liewe kind?" "Onder die drie groot akkerbome aan die anderkant van die bos," antwoord Rooikappie.

Die wolf se bek begin water van die honger. Hy lag agter sy vet poot, want hy het 'n plan om die lekker kos, die mooi dogtertjie én haar ouma, vir middagete te kry. "Siek mense hou mos van blomme, liewe kindjie. Wat van 'n mooi ruikertjie vir jou ouma van ons tweetjies af?" vra hy en wys na die blomme in die bos. "Dis 'n goeie plan!" sê Rooikappie en begin dadelik blomme pluk. Sy dwaal van blom tot blom en naderhand is sy ver van die paadjie af. Van die wolf is daar geen teken nie.

Toe sy baie later by haar ouma se huisie aankom, staan die deur wawyd oop. Dis snaaks, dink Rooikappie, en loop op haar tone in. "Goeiemôre, Ouma," roep sy, "en hoe gaan dit vandag?" "Hier, skattie," hoor sy 'n diep stem uit die kamer. Dit klink of haar ouma keelseer het. Toe Rooikappie by haar ouma se bed kom, skrik sy so groot dat sy sommer die mandjie laat val. Haar ouma moet baie siek wees om so te lyk!

“Hoekom is Ouma se ore so groot?” fluister sy met groot oë. “Om jou beter te kan hoor, my kind.” “En hoekom is Ouma se oë so groot?” “Om jou beter te kan sien, skatjie.” “Hoekom het ouma sulke lang tande?” “Om jou lekker te kan hap!”

Die wolf se woorde was skaars koud, of hy sluk vir Rooikappie met een groot hap in. Sy pens is lekker vol en gou-gou snork hy soos ’n raserige treksaag. Net toe kom ’n jagter daar verby. “Is dit die siek ou vroutjie wat so snork?” wonder hy bekommerd en storm by die huisie in. In die bed kry hy die vetpenswolf. “Dié ou pes soek ek lankal!” roep hy. Haastig sny hy die wolf se boepens oop. Tot sy verbasing sien die jagter die punt van Rooikappie se petjie uitsteek. En daar klouter Rooikappie en haar ouma heel uit die wolf se pens uit!

Rooikappie gaan haal ’n klomp swaar klippe en die jagter werk dit in die wolf se maag toe. Toe die wolf wakker word en wil opstaan, slaan hy neer – morsdood! Die jagter trek die wolf se vel af en neem dit huis toe. Rooikappie en ouma eet die kos en drink die gemmerbier en voel sommer beter.

Van toe af loop Rooikappie altyd net op die paadjie en nooit weer in die bos nie, presies soos haar ma gesê het.

Vertel die storie van *Rooikappie* met klem op die emosies wat die karakters ervaar. Bespreek die emosies wat in die storie voorkom met die kinders. Vra of hulle ook al so gevoel het en brei uit.

Voorbeelde van emosies: opgewonde om na ouma te gaan; nuuskierig oor wolf, maar ook versigtig; moedeloos oor lang pad; bly om by ouma te kom; verward oor ouma se voorkoms, bang; skrik toe wolf haar hap; bly toe houtkapper haar red; ens.

Ekstra aktiwiteit: Teken 'n prent

Apparaat: Papier

Laat die leerders 'n prent teken van iets wat hulle opgewonde maak, om emosionele bewuswording by hulle te bevestig.

Uitkoms 2: Onderskei tussen emosies van ander

Die doel van hierdie uitkoms is om leerders bewus te maak van emosies wat ander ervaar en hulle ook te lei om die emosies te leer onderskei. Hierdie uitkoms dui weer eens op emosionele bewuswording, maar raak ook aan emosionele kennis.

Aktiwiteit 2: Fisiese aktiwiteit – Ek wys emosie

Tyd: 15 minute

Apparaat: Tydskrifuitknipsels van emosies, bv. pyn, geluk, hartseer

Vra die leerders uit oor hulle waarneming van ander se emosies. Hoe weet jy as juffrou kwaad is? Hoe weet jy as 'n maatjie gelukkig is? ens. Wys vir die leerders die tydskrifuitknipsels van emosies en laat hulle raai oor die hoofemosies wat elke persoon ondervind.

'n Mens kan sien hoe iemand voel deur te kyk na sy gesig, oë, stem, hande en lyf.

Laat die leerders emosies met hulle gesigte wys. Laat die leerders ook met hulle liggame wys hoe hulle voel, bv. deur te dans, huppel of kop-onderstebo te stap. Laat die leerders emosies wys en dan moet die ander raai hoe hulle voel (gelukkig, verras, skuldig, hartseer, bang, kwaad, opgewonde).

Uitkoms 3: Koppel woorde aan emosies

Hierdie uitkoms is spesifiek gefokus op die emosionele kenniskomponent van emosionele bevoegdheid. Leerders word hier weer gekonfronteer met verskillende emosies, maar meer op die vlak van erkenning van emosies. Daarmee saam word leerders ook aangemoedig om bewus te word van hulle eie emosionele state en dit met ander te deel, wat die emosionele bewuswordingskomponent van emosionele bevoegdheid verteenwoordig.

Aktiwiteit 3: Werkkaart 1 – Emosiewiel

Tyd: 30 minute

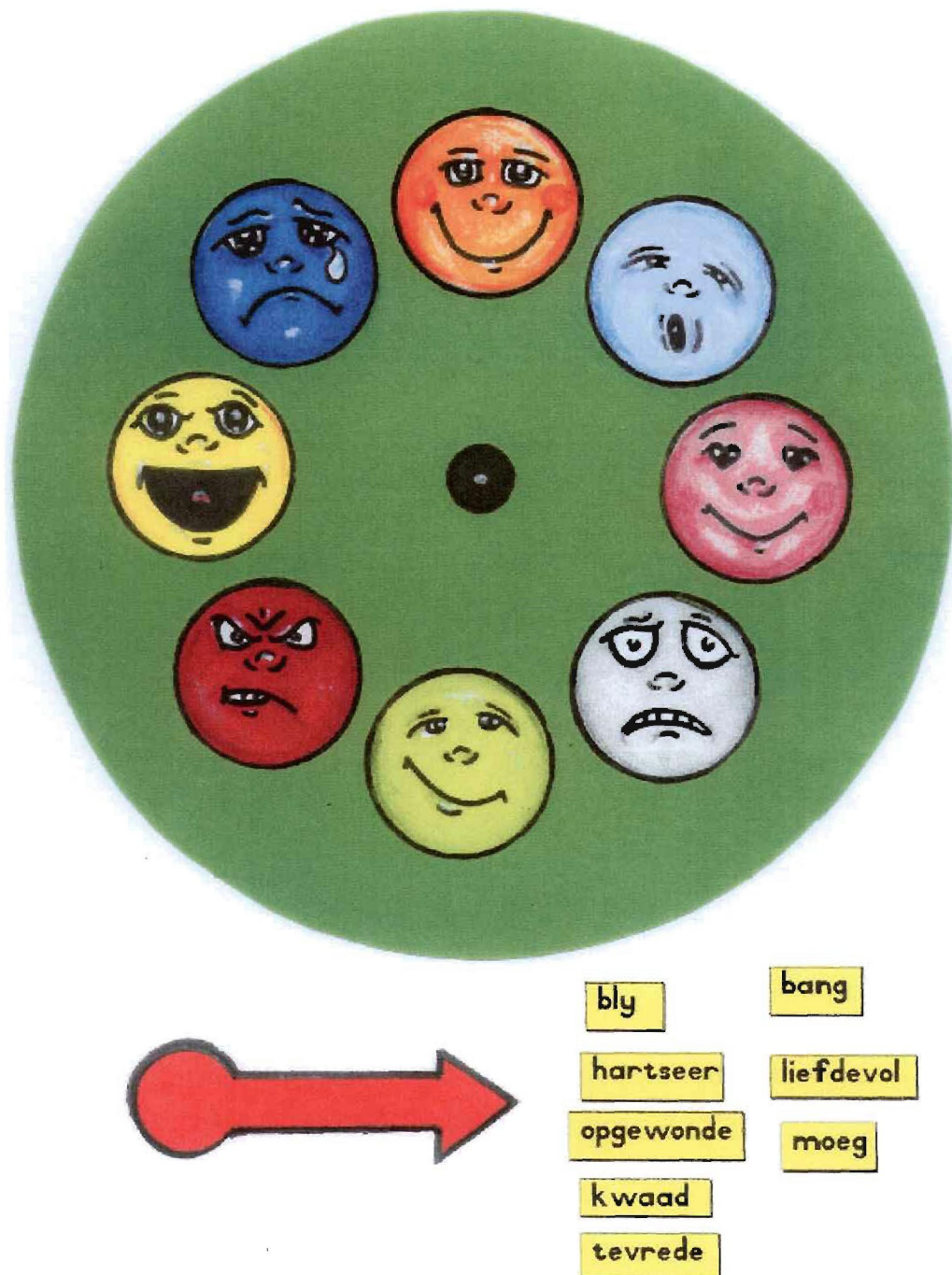
Apparaat: Werkkaart 1; papierborde en wondergom

Deel werkkaart 1 uit. Laat die leerders die gesiggies uitknip en op 'n papierbord met die wyser plak. Gee hulle ook tyd om die gesiggies in te kleur en die papierbord te versier.

Bespreek watter emosie gekoppel word aan watter gesiggies en wat dit beteken. Laat die leerders ook self probeer om die gesigte na te maak soos wat die verskillende emosies bespreek word. Gesels daaroor dat elkeen van hulle hierdie emosies ervaar en kan aandui met die wyser hoe hy voel sodat ander sal weet hoe om hom reg te hanteer.

Bedank die kinders vir 'n lekker eerste sessie. Herinner hulle daaraan om wat hulle geleer het by die huis te gaan toepas en deel ouerbrieffie 1 uit.

Werkkaart 1: Emosiewiel



Emosiewiel afgetrek vanaf www.kinderwerf.co.za

Ouerbriefie 1

Beste Ouer

- Vandag het ons oor emosies gepraat. Ons het gekyk na al die dinge wat mens kan voel en hoe om te weet hoe ander mense voel. Ons het ook 'n emosiewiel gemaak om u kind te help om meer bewus te wees van sy/haar emosies en dit ook meer effektief vir u te kan kommunikeer.

Onthou: Ons het almal ruimte nodig om emosies te kan ervaar, maar dit is deel van u rol as ouer om u kind te lei daarin om dit reg te hanteer.

Groete

Tema 2: Vriendskap

Hersiening van tema 1

Uitkoms 1: Definieer vriendskap

- Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Vriendelike Fransie*
- Ekstra aktiwiteit: Teken 'n prent

Uitkoms 2: Empatie

- Aktiwiteit 2: Groepbespreking – Hoe om 'n goeie maat te wees

Uitkoms 3: Spanwerk

- Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Dr. Knoop

Uitkoms 4: Modelling

- Aktiwiteit 4: Werkkaart 2 – *Vriendelike Fransie*

Werkkaart 2 en ouerbriefie 2

Apparaat

Handpoppe

Papier

Werkkaart 2 en ouerbriefie 2; uitgeknipte klere van gekleurde papier

Tema 2: Vriendskap

Die vorming en handhawing van goeie verhoudings met die portuurgroep is een van die belangrikste take vir leerders in hierdie fase. Dit vorm ook een van die belangrike gebiede vir die inoefening van sosiale vaardighede. Hierdie tema poog om vriendskap te verduidelik uit die standpunt dat mens 'n vriend moet wees om 'n vriend te hê. Die klem lê dus sterk op sosiale bevoegdheid en sy komponente, veral refleksie, sosiale vaardighede en sosiale rolaanneming.

Hersiening van tema 1

Tyd: 5 minute

Vra die leerders om te noem watter verskillende emosies hulle die afgelope week ervaar het.

Vra ook of hulle kan onthou hoe 'n mens weet hoe 'n ander persoon voel.

Vra die leerders wat hulle met die emosiewiel gemaak het en of hulle dit in die afgelope week gebruik het. Moedig hulle aan om dit vir hulle ouers te verduidelik en dit te gebruik om hulle emosies op aan te dui.

Uitkoms 1: Definieer vriendskap

In hierdie uitkoms word gefokus op die leerder se begrip van vriendskap en vriendelikheid. Verskeie eienskappe van vriendelikheid word beklemtoon en die leerders word aangemoedig om hulle ervaring daarvan te deel. Hierdie uitkoms val binne die sosiale vaardigheidskomponent van sosiale bevoegdheid.

Aktiwiteit 1: Storievertelling – Vriendelike Fransie

Tyd: 10 minute

Apparaat: Handpoppe

Vriendelike Fransie (deur Elmarí Deacon)

Eendag, nie baie lank terug nie, was daar 'n dogtertjie wat saam met haar mamma, pappa en boetie op 'n plaas gebly het. Vriendelike Fransie was maar soos die meeste ander dogtertjies van 5 jaar oud – sy het graag met die diere gespeel, fiets gery en sommer net op haar rug gelê en kyk na die wolke.

Daar was egter een ding wat Vriendelike Fransie anders gemaak het as al haar maats: sy was die vriendelikste dogtertjie wat 'n mens nog ooit gekry het. Sy het mense gehelp waar sy kon en altyd eers na ander omgesien, voor sy haar oor haarself bekommer het. Al die maatjies in die omgewing wou graag met haar speel, omdat sy vir hulle so 'n lekker maatjie was. En al die grootmense in die omgewing het altyd gepraat van Vriendelike Fransie se mooi maniere.

Op 'n dag was Vriendelike Fransie op pad skool toe saam met haar ma, toe sy by die skoolhek sien dat daar 'n nuwe dogtertjie voor die hek staan. Vriendelike Fransie het gou uitgespring en die nuwe maatjie gevra wat haar naam is. Bangerige Bets was eers skrikkerig, maar het gou gesien dat Vriendelike Fransie 'n goeie maatjie sal wees. Vriendelike Fransie het vir Bangerige Bets gewys waar haar klas was en haar pouse weer gaan soek om mee te speel.

Vriendelike Fransie en Bangerige Bets het gou goeie maats geword. Een oggend, terwyl die maats sit en gesels, vra Bangerige Bets vir Vriendelike Fransie waarom dit is dat al die maats met haar wat Fransie is, wil speel, maar niemand met Bets nie.

Vriendelike Fransie verduidelik toe dat mens 'n goeie maatjie vir iemand anders moet wees om 'n goeie maatjie te kry.

Vriendelike Fransie gaan verder en vertel hoe sy graag by die huis vir mamma help met die huiswerk, al vra sy nie; en hoe sy en boet tog te lekker speel met sy karre, en ook haar poppe. Vriendelike Fransie vertel verder hoe opgewonde juffrou is as sy aanbied om haar te help om die klas op te ruim, of vir 'n maatjie sonder skoolbrood, 'n stukkie aanbied. Vriendelike Fransie se laaste opmerking was dat mens altyd moet kyk hoe jy ander kan help en vriende met hulle kan wees, en dan sal jy ook baie vriende hê.

Bangerige Bets het mooi geluister na alles wat Vriendelike Fransie gesê het en daardie aand in haar bed baie kere onthou hoe sy Vriendelike Fransie so sien optree het soos wat sy verduidelik het. Wat Bangerige Bets die beste onthou het, was die mense wat Vriendelike Fransie gehelp het, se dankbaarheid en hoe vriendelik hulle op hulle beurt met Vriendelike Fransie was.

Die volgende oggend het Bangerige Bets besluit om Vriendelike Fransie se voorbeeld te volg en só ook sommer baie maats te maak.

Vertel die storie van Vriendelike Fransie om uit te wys hoe vriende optree.

Bespreek die elemente van vriendelikheid wat in die storie voorkom, bv. vriendelik wees, help, deel. Vra die leerders om vir die groep te vertel van tye toe hulle self ook vriendelik opgetree het.

Ekstra aktiwiteit: Teken 'n prent

Apparaat: Papier

Laat die leerders 'n prent teken van hulle maat.

Uitkoms 2: Empatie

Een van die belangrikste eienskappe van goeie vriende is die vermoë om saam met hulle maats te kan hartseer voel en bly wees, en om aan ander te doen soos wat hulle aan hulself gedoen wil hê. Hierdie uitkoms handel oor sosiale bevoegdheid en betrek die refleksie- en vaardigheidskomponent daarvan.

Aktiwiteite 2: Groepbespreking – Hoe om 'n goeie maat te wees

Tyd: 5 minute

Verduidelik vir die groep wat empatie beteken en dat dit belangrik is om dit in 'n vriendskap te kan betoon. Vra vir die leerders wie van hulle al sonder 'n maatjie was. Hoe het hulle gevoel? Bespreek in die groep hoekom kinders nie maatjies het nie en wat daaraan gedoen moet word, bv. kinders wil nie met ander speel nie en moet genooi word om saam te speel; moenie ander spot of boelie nie.

Vra die leerders hoe 'n mens weet dat iemand jou maat is. Antwoorde is bv: speel mooi met jou, nie lelik met jou nie, deel, slaan nie, help mekaar. Vra die leerders ook hoe hulle dink 'n mens 'n goeie vriend kan wees. Laat die leerders praktiese voorbeelde noem.

Onthou: jy moet 'n goeie maatjie wees om 'n goeie maatjie te kry/hê.

Uitkoms 3: Spanwerk

Uitkoms 3 poog om die leerders daarop te wys dat hulle in spanverband moet saamwerk. Groepwerk is baie belangrik in die huidige skoolsisteem en leerders moet vroeg reeds leer om saam 'n probleem te kan oplos en met ander oor die weg te kan kom. Hierdie uitkoms vorm dus deel van sosiale bevoegdheid, omdat dit fokus op die sosiale vaardighede wat 'n leerder moet hê.

Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Dr. Knoop

Tyd: 20 minute

Laat die leerders in 'n kring staan en hande vashou. Die leerders moet dan onderdeur en bo-oor mekaar se arms vleg, sonder om hande te los. Sodra die leerders in 'n bondel is, moet hulle saam probeer om die knoop op te los.

('n Alternatief kan wees om 'n leerder of twee aan te wys wat as “dokter” optree en die res dan wys hoe hulle moet maak om weer in 'n sirkel te staan.)

Bespreek met die leerders hoe hulle saam moet werk en hoe dit anders is as om net te speel wat een maatjie wil.

Uitkoms 4: Modelling

In hierdie uitkoms word leerders daarop gewys dat hulle kan opkyk na ander om hulle gedrag te rig. Sosiale rolaanneming is een van die belangrikste maniere van sosiale ontwikkeling en leerders word daarvan bewus gemaak en ook aangemoedig om dit te probeer.

Aktiwiteit 4: Werkkaart 2 – *Vriendelike Fransie*

Tyd: 20 minute

Apparaat: Werkkaart 2 en ouerbriefie 2, uitgeknipte klere
van gekleurde papier

Laat die leerders 'n *Vriendelike Fransie* maak om saam te neem huis toe om hulle te herinner hoe mens optree as jy vriendelik en 'n goeie maat vir iemand anders is.

Bespreek die eienskappe van *Vriendelike Fransie* vir oulaas met die leerders en vra hulle om Fransie op 'n prominente plek te sit sodat hulle dit sal onthou.

Bedank die kinders vir die sessie. Vra hulle om hulle ouers te gaan vertel van *Vriendelike Fransie*!

Werkkaart 2 en ouerbriefie 2

Beste Ouer

Vandag het u kind meer geleer van vriendskap en dat hy/sy 'n goeie vriend moet wees om 'n goeie vriend te hê.

Onthou: U is die rolmodel vir u kind as dit kom by verhoudings.

Voorbeelde van klere



Tema 3: Emosionele kommunikasie

Hersiening van tema 2

Uitkoms 1: Wenk 1 – Praat as iets jou pla

- Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die hond wat vlooie gehad het*
- Aktiwiteit 2: Werkkaart 3 – *Die hond wat vlooie gehad het*

Uitkoms 2: Wenk 2 – Komplimenteer mekaar

- Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Telefoontjie

Uitkoms 3: Inoefening van effektiewe kommunikasie

- Aktiwiteit 4: Rolspel – Goeie kommunikasie

Werkkaart 3 en ouerbriefie 3

Apparaat

Handpoppe

Werkkaart 3 en ouerbriefie 3; plakkers

Tema 3: Emosionele kommunikasie

Emosionele kommunikasie is 'n natuurlike voortvloeisel uit die vorige twee temas. In die eerste tema is leerders bewus gemaak van emosies en die woorde wat daaraan gekoppel kan word. In tema 2 is vriendskap aangespreek, wat 'n terrein vir die uitleef van emosies is. Vervolgens gaan emosionele kommunikasie aangespreek word met voorbeelde en wenke vir die leerders om hulle emosies effektief oor te dra. Sosiale bevoegdheid en komponente daarvan word dus in hierdie tema aangespreek, asook die emosionele uitdrukkingskomponent van emosionele bevoegdheid.

Hersiening van tema 2

Tyd: 5 minute

Vra die leerders of hulle nog kan onthou waarom die vorige sessie gegaan het.

Wat het hulle met *Vriendelike Fransie* gemaak?

Het hulle haar voorbeeld gevolg in die afgelope week en wat was ander se terugvoer daarop?

Uitkoms 1: Wenk 1 – Praat as iets jou pla

Die eerste wenk handel oor die hantering van potensieel slegte gevoelens tussen vriende. Dit gebeur maklik dat daar onenigheid ontstaan tussen vriende waar die een nie die vrymoedigheid het om die ander daarmee te konfronteer nie. Hierdie uitkoms is daarop gerig om die leerders te motiveer om openlik met hulle vriende te kan gesels oor wat hulle pla en so moontlike konflik en slegte verhoudinge te voorkom. Die uitkoms hanteer dus aspekte van sosiale en emosionele bevoegdheid en spreek emosionele bewuswording en sosiale vaardighede en refleksie aan.

Aktiwiteit 1: Storievertelling – Die hond wat vlooië gehad het

Tyd: 10 minute

Apparaat: Handpoppe

Die hond wat vlooië gehad het (Vertaal uit *Therapeutic Stories that teach and heal* deur Nancy Davis, 1996)

Lank, lank gelede was daar twee waghonde wat baie verskillende lewens geleef het. Een hond het saam met 'n honde-afrigter gebly wat onmiddellike gehoorsaamheid vereis het. Hierdie hond se naam was Ben. Ben het gesit as sy eienaar gesê het hy moet sit; gespring as sy eienaar gesê het hy moet spring en gebly as sy eienaar gesê het hy moet bly. Soms wou Ben nie bly of spring of sit nie omdat sy poot seer was of hy eerder aan sy been wou kou, maar Ben het dit nie vir sy eienaar laat blyk nie. Slegs as mens Ben van naby dophou, sou jy die klein tekens kon waarneem dat hy nie hou van wat hy doen nie.

Pote, die ander hond, se lewe was vry en vol opwinding. Hy was nie ingeperk deur 'n draad nie, want hy het so baie oor die draad gespring dat sy eienaar tou opgegooi het om hom binne te probeer hou. Pote het deur die woude gehardloop en in strome geswem. Hy het eekhorinkies gejaag en in modder gerol. Maar Pote het vlooië gekry.

Een dag sien Pote vir Ben raak agter die heining. Omdat hulle al twee waghonde was, het Pote gevoel dat hulle maatjies sou kon wees. Pote het onmiddellik oor die heining gespring binne-in Ben se erf sodat hulle kon speel en stoei. Na 'n dag van speel het Pote oor die heining gespring en huis toe gegaan vir die nag.

Pote het gereeld teruggekeer om met Ben te speel en hulle het dit geniet om tou te trek en op en af teen die heining te hardloop. Ben het gewoonlik vir Pote laat besluit wat om te doen, omdat hy geglo het dat Pote meer ervaring in die lewe het as hy. As Pote vir iets geblaf het, was Ben bang. "Jy kan nie blaf nie, my eienaar gaan nie daarvan hou nie," het Ben gesê. Pote het gedink dat dit vreemd en snaaks was en het soms aanhou blaf. "Honde is gemaak om te blaf," het hy vir Ben gesê. "Hoe kan jy 'n waghond wees as jy nie blaf nie?"

Ben het daarvan gehou dat Pote kom kuier en hulle het gou goeie vriende geword. Eendag, nadat Pote huis toe is, het Ben begin jeuk. Hy het besef dat sy vriend vir hom vlooië gegee het, maar toe Pote weer kom kuier het Ben niks gesê nie. Hy wou nie vir Pote pla nie. "In elk geval," het Ben vir homself gesê, "Pote het my nie aspris vlooië gegee nie en dit is nie sy skuld dat hy vlooië het nie."

Hoe meer Ben en Pote saam gespeel het, hoe meer vlooië het Ben gekry. Dit was nie lank voor Ben homself heeltyd gekrap en gebyt het as Pote weg was nie. "Hou op om jouself te byt," het sy eienaar beveel. Maar as 'n vlooi gebyt het kon hy dit nie help nie – hy het homself gekrap en gebyt.

Pote het aangehou om by Ben te kom kuier en Ben het steeds stilgebly oor die vlooië. Hy het daarvan gehou om met Pote te speel, maar hoe meer vlooië hy van hom gekry het, hoe minder het hy hom gesoek as hy in die erf rondgeloop het. Hy het regtig die stoeigevegte en hardloop saam met hom gemis, maar die vlooië het hom so erg gebyt dat hy hulle nie meer kon ignoreer nie.

Eendag toe Ben in die erf was, het Pote onverwags oor die heining gespring. Ben het begin om agteruit te loop en te probeer weggom. "Wat is fout?" wou Pote weet. "Niks," het Ben gesê. "Ek weet daar is iets fout en dit is tyd dat jy my vertel wat dit is," het Pote gesê. Ben het probeer om in die huis te kom sonder

om iets te sê, maar Pote het hom gekeer. Opeens voel dit of al die vlooië Ben gelyk op die rug byt. Hy spring en begin krap en byt. "Ek weet iets is verkeerd, vertel my wat dit is," beveel Pote weer. Die pyn van die vlooië wat Ben byt, het skielik die behoefte om stil te bly, wat deur jare se opleiding gekweek is, laat verdwyn.

"Jy het vir my vlooië gegee en hulle hou my dag en nag wakker," skreeu hy vir sy vriend. "Amper elke dag wat jy kom kuier, het ek meer vlooië. Ek het probeer om 'n entjie van jou weg te bly, maar jou vlooië spring tot op my. Om naby jou te wees maak my ongelukkig." "Hoekom het jy dit nie vir my gesê toe hulle jou die eerste keer begin byt het nie?" vra Pote. "Ek neem aan dit is die jare waarin my eienaar my maak sit en spring en lê wat my bang gemaak het om enigiets te sê," het Ben ingedagte geantwoord.

"Vlooië pla my nie vreeslik baie nie, maar as hulle jou pla, sal ons van hulle ontslae raak. Spring oor die heining saam met my en dan gaan ons na die dam. As ons eers in die water is, sal die vlooië nie kan asemhaal nie en verdrink en afval."

Ben was amper net so bang om oor die heining te spring as wat hy was om vir Pote van die vlooië te vertel, maar toe die vlooië weer besluit om middagete van sy vel te maak, was hy oortuig. Die twee honde het oor die heining gespring en vinnig na die dam gehardloop. Pote het vir Ben gewys hoe om in die modder te rol sodat die vlooië op sy lyf sou bly. Daarna het al twee honde in die dam in gestap met hulle lywe onder die water tot hulle seker was dat al die vlooië weggedryf het. Om van die modder ontslae te raak, het hulle in die water ingedui en onder die water geswem.

Toe die honde uit die water kom, het hulle hulself afgeskud en begin speel en stoei. Hulle het teruggehardloop na Ben se huis toe en Ben het oor die heining gespring in sy erf in. Pote het gegaan nadat hy Ben gevra het wat hy geleer het

van vlooië. Daardie aand het Ben vreedzaam in sy huis gelê sonder enige gejeuk om te krap. Hy was bly dat hy en Pote ontslae geraak het van die vlooië. Hy het gedink aan hoe ongelukkig hy was die vorige dag en hoe goed hy nou voel. Hy was net besig om op te krul om te gaan slaap toe hy dink oor die vlooië en besef wat hy geleer het: regte vriende laat nooit toe dat vrees in die pad staan van eerlikheid nie.

Vertel die storie van *Die hond wat vlooië gehad het*. Bespreek met die kinders hoe hulle soortgelyke situasies hanteer. Vra uit of dit in die huis gebeur, of by die skool. Watter tipe dinge pla so, hoe hulle dit oplos, ens.

Aktiwiteit 2: Werkkaart 3 – *Die hond wat vlooië gehad het*

Tyd: 10 minute

Apparaat: Werkkaart 3 en ouerbriefie 3; plakkers

Laat die leerders vlooië plak op die prentjie van die hond. Gesels met hulle oor wat vir hulle in hulle lewe vlooië is waaroor hulle moeilik praat. Maak planne na aanleiding van die storie oor wat 'n mens moet doen as iets jou pla.

Uitkoms 2: Wenk 2 - Komplimenteer mekaar

In hierdie uitkoms word daar op positiewe kommunikasie tussen die leerders gefokus. Een van die onderliggende uitkomstes is om die leerders te leer om ook mooi en goeie goed vir mekaar te kan sê. Nie net is dit belangrik om komplimente te kan uitdeel nie, maar ook om dit te kan ontvang. Die uitkoms hanteer dus sosiale bevoegdheid en meer spesifiek die sosiale vaardigheidskomponent en refleksie.

Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Telefoontjie

Tyd: 15 minute

Laat die leerders in 'n kring op die mat sit. Speel nou telefoontjie deur elke keer 'n kompliment in die eerste leerder se oor te fluister, bv. julle luister vandag mooi. Die leerder moet dit dan in die volgende leerder se oor fluister tot die boodskap weer by die eerste leerder uitkom. Vra dan die eerste leerder wat die boodskap was en of dit steeds dieselfde boodskap is.

Kleiner groepies is hier waarskynlik meer effektief en meer leerders sal die geleentheid kry om 'n boodskap te begin.

Bespreek in die groep hoe dit voel as iemand so iets vir jou sê en of hulle al so met ander maats gepraat het. Laat die kinders oefen om vir mekaar komplimente te gee en om verskoning te vra vir dinge wat dalk die ander maats kon seermaak.

Praat ook met die leerders oor hoe hulle geluister het na die boodskappe. Soms luister mens met 'n halwe oor en verstaan dan nie mooi nie. Dit gebeur veral as mens aan iets anders dink terwyl iemand met jou praat. Maak planne oor hoe om in die vervolg beter te luister en so beter te verstaan.

Uitkoms 3: Inoefening van effektiewe kommunikasie

Hierdie uitkoms gee die leerders die geleentheid om effektiewe kommunikasiemetodes in 'n veilige omgewing te oefen. Hoewel rolspel vir dié spesifieke ouderdomsgroep moeilik is, is dit tog belangrik dat hulle die verskillende kommunikasiestyle en die effek daarvan kan waarneem en self 'n beter voorstel kan maak. Die sosiale vaardigheidskomponent kry hier aandag.

Aktiwiteit 4: Rolspel – Goeie kommunikasie

Tyd: 20 minute

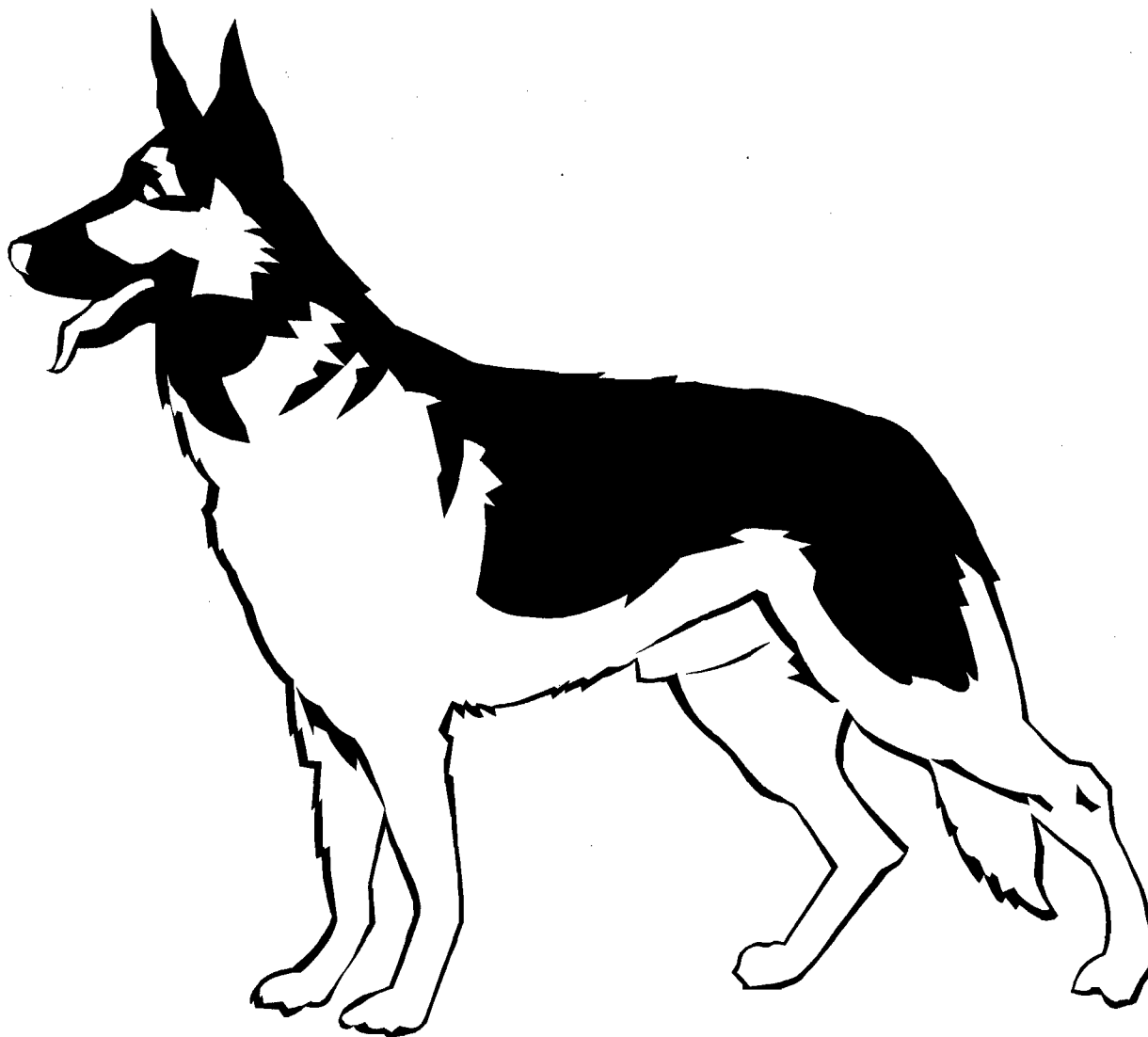
Laat die leerders beurt maak met rolspel. Neem 2 kinders op 'n slag en gee vir hulle 'n rol om te speel. Die ander moet dan raai wat hulle doen.

As die leerders in die groep te skaam is om dit te doen, kan die aanbieder aanvanklik al die rolle speel en die kinders se insette vra oor wat hulle dink aan die gang is en hoe hulle daarop sou wou verbeter. Gee hierna vir leerders wat kans sien die geleentheid om saam met die aanbieder die rol te speel. 'n Verdere stap sal dan wees om die leerders self al die rolle te laat speel. Handpoppe kan ook gebruik word om die verskillende rolspelers voor te stel.

Moontlike temas is 'n nuwe maat by die skool; 'n baasspelerige maat; maats wat saam besluit wat om te speel; maatjies wat saam lag en grappies maak. Bespreek na elke rolspel hoe die leerders voel wat deelgeneem het en waargeneem het en hoe hulle die situasie anders of beter kon hanteer het.

Bedank die leerders vir 'n goeie sessie. Herinner hulle daaraan om met hulle ouers te gesels oor wat hulle geleer het en die ouerbriefie vir hulle te gee.

Werkkaart 3 en ouerbriefie 3



Beste Ouer

Vandag het jou kind meer geleer van emosionele kommunikasie en dat hy/sy moet praat as iets pla. Ben het baie vloeie opgetel by 'n maat, maar omdat hy nie daaroor wou praat nie, was die vriendskap amper tot niet! Ons het ook verder gekyk na hoe vriende met mekaar behoort te kommunikeer.

Tema 4: Innerlike en uiterlike emosies

Hersiening van tema 3

Uitkoms 1: Innerlike en uiterlike emosies kan verskil

- Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die prinses en die ertjie*

Uitkoms 2: Hoe emosies uitgedruk word

- Aktiwiteit 2: Groepbespreking en fisiese aktiwiteit – Wys jou eie emosies

Uitkoms 3: Emosies beïnvloed jou hele lewe

- Aktiwiteit 3: Voedselkleursel in 'n glas water

Uitkoms 4: Praktiese uitdrukking van emosies

- Aktiwiteit 4: Stomstreke

Ouerbriefie 4

Apparaat

Handpoppe

Prente van diere wat emosies uitdruk

Glas met water; voedselkleursel

Gesiggies wat emosies uitdruk

Ouerbriefie 4

Tema 4: Innerlike en uiterlike emosies

In hierdie tema word die leerders bewus gemaak van die verskil tussen emosies wat innerlik ervaar word en dit wat na buite gewys word. Om emosies beter te kan reguleer, is dit belangrik om bewus te wees van watter emosies innerlik sowel as uiterlik ervaar word en hoe om die verskille tussen hierdie ervarings te hanteer. Hierdie tema fokus veral op emosionele bewuswording en emosionele uitdrukking, wat albei komponente van emosionele bevoegdheid is. Verder berei dit die leerder ook voor op die volgende tema, naamlik emosionele regulering, wat 'n kernkomponent van emosionele bevoegdheid is.

Hersiening van tema 3

Tyd: 5 minute

Vra die leerders of hulle nog kan onthou waarom die vorige sessie gegaan het.

Waar is die hond wat vlooië gehad het nou?

Het hulle die lesse wat hulle geleer het toegepas in die afgelope week?

Uitkoms 1: Innerlike en uiterlike emosies kan verskil

Die doel met hierdie uitkoms is om leerders daarvan bewus te maak dat mens verskillende emosies op verskillende vlakke kan ervaar. Die leerders kry die geleentheid om te kan identifiseer met die veelvuldige emosies, en leer ook hoe om dit effektief te hanteer.

Aktiwiteit 1: Storievertelling – Die prinses en die ertjie

Tyd: 10 minute

Apparaat: Handpoppe

Die Prinses en die ertjie (uit Klassieke Sprokies deur Hans Christian Andersen en die Grimm-broers, Afrikaans deur Gretel Wybenga, 2003)

Daar was eenmaal 'n prins wat met 'n prinses wou trou, maar sy moes 'n régte prinses wees. "Nou wat bedoel jy daarmee?" vra die koningin. "As iemand 'n koning se dogter is, is sy tog 'n regte prinses. Prinses Petrovna Jablonskaya van Rusland is die perfekte voorbeeld van 'n ware prinses." "Sy is nie 'n prinses nie! Sy was ongeskik met haar koetsdrywer!" sê die prins. "O, maar dan moes jy tog gehou het van die skattige prinses Theresa Maria Cervantes van Spanje," probeer die koning. "Beslis nie sy nie! Sy is te ydel vir woorde – dis ringetjies en poeiertjies die hele dag deur." "Maar wat van prinses Gerardina de Raadt van Nederland? Sy is so goed opgevoed en talentvol. Sy speel die luit tog te mooi met haar fyn vingertjies," sê die koningin. "Hoe kan sy 'n regte prinses wees as sy dink sy's die kat se snor? Sy stel net in haarself belang. Regte prinsesse is ... julle weet ... ag, ek weet nie hoe nie!" sê die prins en strompel by die deur uit.

Die koning skud sy kop. "Nou wat 'n régte prinses ook al is, ek hoop hy kry haar gou", sug hy en kyk sy seun agterna. "Hoe sal ons in elk geval ooit weet of 'n meisie 'n regte-egte prinses is?" "My liewe man, dit sal ons wel agterkom," sê die koningin met blink oë. "Ek weet presies hoe om dit uit te vind."

Daardie jaar het die prins wyd en syd gereis en 'n klomp prinsesse ontmoet.

Maar, volgens hom was nie een van hulle 'n régte prinses nie: dié een was te suinig, daardie een te vol fiemies en nog een te ongeskik ... Eensamer as ooit keer hy terug na sy pa se kasteel.

Een aand sit die prins en sy ouers voor die kaggelvuur. Buite raas 'n vreeslike storm. Skielik is daar 'n gehamer aan die deur. "Dit moet seker iemand wees wat skuiling soek," sê die koningin. "Ons moet hom laat inkom sodat hy voor die vuur kan kom droog word," sê die koning en maak die deur oop. Die stormwind waai hom amper van sy voete af. 'n Donker figuur staan in die stortreën. "Kom dadelik in, Meneer," sê die koning. "Wat soek jy buite op so 'n vreeslike nag?"

"My koets het omgeslaan," antwoord 'n vreemde hoë stem. Toe kom daar 'n meisie met 'n bos rooi hare en 'n wye glimlag by die deur in! "Dankie tog, daar's 'n dak bo my kop," sê sy vrolik. "Julle sal verbaas wees hoe min mense die deur oopmaak vir 'n meisie in nood."

"Kom ontmoet my vrou en seun, Juffrou," sê die koning, uit die veld geslaan. Maar die prins kan nie wag om die meisie se fyn handjies te soen nie. Om die waarheid te sê: hy kan sy oë nie afhou van die sopnat meisie wat so lekker op die koninklike mat mors nie! "Jy moet in 'n warm bed kom, kind. Ek gaan gou-gou vir jou 'n slaapkamer gereed maak," sê die koningin en skarrel haastig weg. 'n Uur later lê die prinses lekker snoesig onder die komberse, maar die prins kan glad nie slaap nie. Hy is te opgewonde oor die koms van die meisie. Op en af loop hy in die gange.

Die koning kon nie wag om met sy vrou te praat nie. "Wel, wat dink jy?" fluister hy. "Is sy dalk die regte-egte prinses waarna ons seun soek?" "Dit sal net die tyd ons leer," sê die koningin geheimsinnig. "Ek het twintig matrasse op haar bed gesit. Onder die onderste matras is 'n gedroogde ertjie. Nou moet ons net wag en kyk." "Jy en jou ertjie-toetse," lag die koning goedig, maar hy het nie die vaagste benul waarvan sy praat nie.

Die volgende oggend eet die koninklike gesin skaars. Hulle wonder waar die meisie bly. Die prins staar deur die venster en sê hy is nie honger nie. Maar toe die meisie in die deur verskyn, spring hy vinnig op om vir haar 'n stoel aan te bied. "Liewe kind, het jy darem lekker geslaap laasnag?" vra die koningin hartlik. "Nee, glad nie," sê die meisie pròntuit. "Ek het heelnag nie 'n oog toegemaak nie, want daar was iets so hard soos 'n rots onder die matrasse. Ek is pimpel en pers van die rondrol!"

Die koningin straal! "Hier, my liewe seun, is 'n régte prinses! Sy is so teergevoelig dat sy 'n ertjie onder twintig matrasse kan voel, en so eerlik dat sy dit sê sonder om doekies om te draai, al is ons koninklikes en sy net 'n gewone meisie." "Ek het dit geweet!" juig die prins. "Ek is 'n gewone meisie," sê die meisie skamerig, "maar my pa is koning Wilhelm Jensenius van Denemarke. In Denemarke noem hulle my prinses Babette."

"Wat 'n blye dag!" roep die koning uit en swaai sommer sy vrou wat die ertjie-toets uitgedink het, al in die rondte. Kort daarna is die verliefde prins en prinses met groot feesvieringe getroud. Tot vandag toe is dié verrimpelde ertjie in die koninklike museum te sien – behalwe as iemand dit dalk al gegaps het of dit weggerol het

Vertel die storie van Die prinses en die ertjie. Vra die kinders of hulle ook al gesien het dat dit wat mens sien, nie altyd die waarheid is nie. Brei verder hierop uit en deel situasies waar jy gedink het iets gaan sleg wees, maar dit is toe in werklikheid nie so sleg nie. Bespreek met die kinders hoe hulle soortgelyke situasies ervaar en hanteer het. Onthou om die bespreking prakties te hou.

Uitkoms 2: Hoe emosies uitgedruk word

In tema 1 is geraak aan maniere om ander se emosies te herken, onder andere deur te fokus op hulle gesigsuitdrukking en liggaamstaal. In hierdie uitkoms word

spesifiek gefokus op die uitdrukking van eie emosie, met ander woorde, hoe jy vir die wêreld daar buite wys hoe jy binne jou voel. Emosionele uitdrukking as sulks is 'n komponent van emosionele bevoegdheid.

Aktiwiteit 2: Groepbespreking en fisiese aktiwiteit – Wys jou eie emosies

Tyd: 10 minute

Apparaat: Prente van diere wat emosies uitdruk

Wys vir die leerders prente van diere wat emosies uitdruk. Laat die leerders die emosies identifiseer en dan tye deel toe hulle ook soos die diere in die prente gevoel het. Vra ook wat die gevolg was toe hulle hulle emosies uitgedruk het, bv. almal was saam met my bly toe ek opgewonde was; iemand het my getroos toe ek hartseer was; my ma het my geïgnoreer toe ek kwaad was.

Vra die leerders hoe 'n mens verskillende emosies met jou gesig wys. Laat die leerders wys hoe hulle lyk as hulle gelukkig is, kwaad is, hartseer is, tevrede is, opgewonde is. Laat hulle ook stap met 'n opgewekte houding en 'n terneergedrukte houding. Vra hulle hoe om van iemand se manier van stap hulle emosie af te lei.

Dit is belangrik om te onthou dat dit nou gaan oor die leerder se uitdrukking van sy emosie. Maak die voorbeelde dus persoonlik en hou dit op 'n individuele vlak, bv. Jan, hoe stap jy as jy bly is?

Uitkoms 3: Emosies beïnvloed jou hele lewe

Hierdie uitkoms het eenvoudig ten doel om leerders bewus te maak daarvan dat emosies nie weggesteek kan word nie en dat die omvang daarvan nie onderskat

moet word nie. Leerders moet besef dat hulle emosionele welstand afhang van hoe bewus hulle is van hulle eie emosies, of hulle dit op 'n gepaste manier kan uitdruk en doeltreffend kan reguleer. Die aktiwiteit se doel is om die omvang van emosies met betrekking tot jou hele lewe op 'n konkrete vlak voor te stel.

Aktiwiteit 3: Voedselkleursel in 'n glas water

Tyd: 5 minute

Apparaat: Glas met water; voedselkleursel

Gooi 'n groot, deursigtige glas driekwart vol met water. Plaas die glas met water op 'n plek waar al die leerders dit mooi kan sien. Vra hulle wat hulle sien. Drup nou een druppel voedselkleursel in die glas en kyk hoe dit in die water versprei tot die hele glas een egalige kleur is.

Bespreek met die leerders hoe hulle emosie ook versprei tot dit alles beïnvloed. Neem die voorbeeld van Petro wat die oggend opstaan en haar ma raas met haar oor iets wat sy die vorige aand verkeerd gedoen het. Sy is sommer dadelik kwaad en vies. In die motor op pad skool toe baklei sy met haar sus en by die skool vat sy 'n maat se speelding en kry raas. Só het haar ongelukkigheid nou die hele dag se emosies beïnvloed.

Vra hulle of dit al met hulle ook gebeur het. Vra ook wat Petro anders kon gedoen het om te vermy dat haar slegte bui die hele dag oorneem.

Uitkoms 4: Praktiese uitdrukking van emosies

Hierdie uitkoms dien as samevatting van die komponent emosionele uitdrukking en verdere inoefening in die erkenning, hantering en uitdrukking van emosies.

Aktiwiteit 4: Stomstreke

Tyd: 20 minute

Apparaat: Gesiggies wat emosies uitdruk

Speel emosionele stomstreke. Deel die leerders in twee spanne. Gee vir elke span 'n paar gesiggies wat verskillende emosies voorstel. Laat hulle eerstens onderling bepaal watter emosie in elke gesiggie uitgedruk word en dit dan aan die ander span "verduidelik" deur middel van hulle eie gesigsuitdrukkings. Sodra 'n span die ander span se uitdrukking reg geraai het, is dit die ander span se beurt. Elke span kry vier gesiggies en die span wat die meeste reg het, wen.

Bespreek deurentyd hoe hulle emosies moet lees, uitdruk en hanteer.

Bedank die leerders vir die sessie en herinner hulle daaraan om dit wat hulle geleer het te gaan toepas by die huis.

ONTHOU: Deel ouerbriefie 4 uit.

Ouerbriefie 4

Beste Ouer

Vandag het u kind geleer hoe om sy/haar emosies te herken en uit te druk, en hoe om te weet hoe ander voel. Volgende week kyk ons verder na hoe emosies hanteer moet word.

Onthou: Dat ons emosies ervaar, is deel van elke dag, maar hoe ons dit hanteer, maak die verskil!

Prente van diere wat emosies uitdruk

Hoe voel hierdie diere?

1.



4.



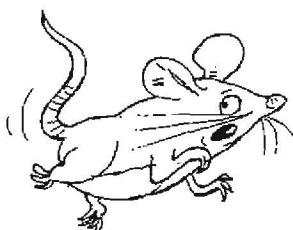
2.



5.



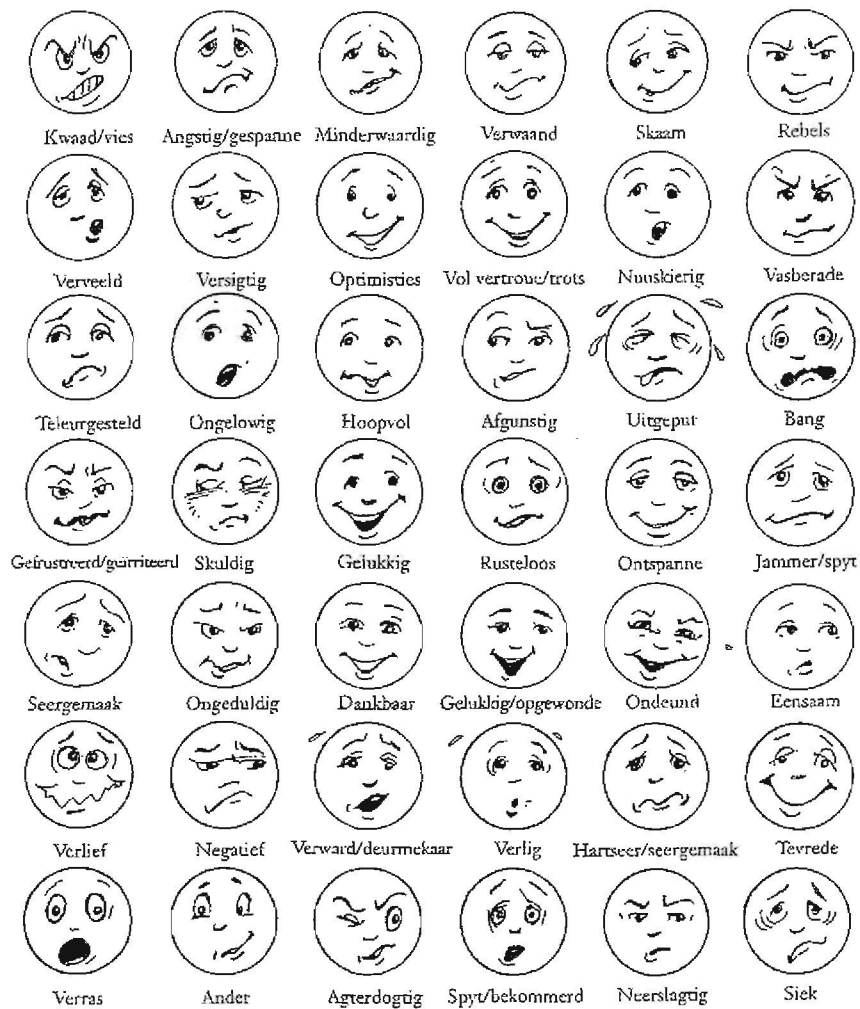
3.



(Vir klein kindertjies: Onthou, diere het nie dieselfde gevoelens as mense nie.)

Uit: *Emosionele Intelligensie vir kinders en tieners – 'n praktiese gids vir ouers en onderwysers*

Gesiggies wat emosies uitdruk



Uit: Emosionele Intelligensie vir kinders en tieners – 'n praktiese gids vir ouers en onderwysers

Tema 5: Selfregulering

Hersiening van tema 4

Uitkoms 1: Bewuswording van aggressie

- Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die knoppiestorie*

Uitkoms 2: Hantering van aggressie

- Aktiwiteit 2: Werkkaart 5 – Stop, dink en doen

Uitkoms 3: Ontspanningsoefeninge

- Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Ontspanningsoefeninge
- Ekstra aktiwiteit: Teken 'n prent

Werkkaart 5 en ouerbriefie 5

Apparaat

Handpoppe

Werkkaart 5 en ouerbriefie 5

Papier

Tema 5: Selfregulering

Hierdie tema spreek een van die kernkomponente van emosionele bevoegdheid aan, naamlik die vermoë om jou eie emosies effektief te hanteer. Selfregulering impliseer verskeie strategieë wat die individu gebruik om die emosies waarvan hy bewus is, op 'n intrinsieke en ekstrasieke vlak te beheer. Dit handel dus oor die hantering van die emosies wat die kind ervaar, en wel op so 'n wyse dat dit positiewe gevolge het. Emosionele selfregulering is 'n kernaspek van goeie verhoudings met ander, aangesien dit beïnvloed hoe jy na buite optree te midde van jou emosies.

Selfregulering hou ook verband met sosiale bevoegdheid in die sin dat dit selfrefleksie impliseer en ook 'n mate van probleemoplossing behels.

Hersiening van tema 4

Tyd: 5 minute

Vra die leerders of hulle nog kan onthou waarom die vorige sessie gegaan het. Kan hulle nog onthou wat in die storie van *Die prinses en die ertjie* gebeur het? Het hulle die lesse wat hulle geleer het, toegepas in die afgelope week?

Uitkoms 1: Bewuswording van aggressie

Die doel met hierdie uitkoms is om leerders in die eerste plek bewus te maak van aggressie en dat dit iets is wat almal ervaar. Verder, dat dit nie verkeerd is om kwaad te word nie, maar dat hoe jy dit hanteer as jy kwaad is, wel minder goeie gevolge kan hê. Emosionele regulering word dus bekendgestel aan die leerders.

Aktiwiteit 1: Storievertelling – Die knoppiestorie

Tyd: 10 minute

Apparaat: Handpoppe

Die knoppiestorie (vertaal uit *Therapeutic Stories that teach and heal* deur Nancy Davis, 1996)

Lank gelede was daar 'n man wat baie knoppies oral op hom gehad het. Alle mense het knoppies wat maak dat hulle kwaad word. Party mense se knoppies is weggesteek en dit maak dit moeilik om hulle te druk. Maar om die een of ander rede het hierdie man knoppies gehad wat sigbaar was; almal kon dit sien omdat dit oral op hom was. Sy knoppies kon baie maklik gedruk word en as hulle gedruk is, het hy in 'n tornado verander wat al in die rondte gedraai en draai en draai het.

Omdat kinders soms optree soos hulle ouers, het sy kinders ook toegelaat dat hulle knoppies gedruk word. Wanneer dit gebeur het, het sy kinders ook in tornado's verander. Met rukke sal die huis vol tornado's wees wat die huis uitmekaar ruk en veroorsaak dat almal al hoe ongelukkiger word. Met verloop van tyd het die man se knoppies al makliker geraak om te druk. Mense rondom hom het bekommerd geraak en met hom probeer praat. "Hoekom hou jy nie op om toe te laat dat ander jou knoppies druk nie? Stop en dink voor jy so ontsteld raak." Die man het hulle vertel dat hy homself nie kon keer nie, maar dit was natuurlik nie waar nie.

Een dag het sy seun, Matt, vir homself gesê "Ek is moeg daarvoor dat my pa die hele tyd so mal optree en kwaad word. Dit is tyd vir my om met hom te praat." Matt het een aand by sy pa gaan sit en vir hom gesê: "Pa moet iets doen oor al

die knoppies. Pa moet hulle sluit sodat hulle nie gedruk kan word nie. Pa moet hulle vasgom of 'n ander manier vind sodat die knoppies nie gedruk kan word nie."

"Ek kan nie, dit is onmoontlik" het sy pa gesê. "Daar is nie 'n manier wat ek my knoppies kan verander nie." "Natuurlik kan Pa Pa se knoppies verander!" het Matt met oortuiging geantwoord. "Op dieselfde manier wat ek geleer het om goed te kolf en te boul, kan Pa leer om ontslae te raak van al daardie knoppies wat Pa toelaat dat ander druk. Pa is net so slim soos ek, so ek is seker dat as ek kon leer om te kolf en te boul, dan kan Pa leer om te keer dat Pa se knoppies gedruk word. Pa sal 'n plan kan maak."

Matt se gesprek met hom het sy pa bygebly. Hy het begin dink oor die dinge wat Matt gesê het. Miskien omdat dit sy seun was wat met hom gepraat het, het die woorde begin sin maak. "Ek gaan leer hoe om te keer dat almal my knoppies druk," het hy ferm vir homself gesê. "Ek is moeg daarvoor om in 'n tornado te verander en die hele tyd ongelukkig te wees."

Sommige mense kon sy knoppies meer druk as ander. Toe het die man gefokus daarop om die manier wat hy op hulle reageer, te verander. In plaas daarvan dat hy 'n tornado geword het, het hy geglimlag. Dit het die persoon wat die knoppie wou druk, regtig kwaad gemaak. Dan het dié persoon selfs harder probeer om die knoppies te druk, maar die man het nie meer toegelaat dat sy knoppies gedruk word nie. Hy het net gelag en nie veel aandag aan die knoppiedrukker gegee nie.

Sy seun, Matt, was bly dat sy pa geleer het om op 'n nuwe manier op te tree. Soos wat die pa opgehou het om toe te laat dat ander sy knoppies druk, het die res van die gesin ook. Dit was veel makliker om in rustigheid te leef sonder tornado's en knoppies wat gedruk word.

En elke dag daarna het Matt se pa beter en beter geword daarmee om nie toe te laat dat ander sy knoppies druk nie. Een dag het hy selfs vergeet dat hy knoppies het om te druk omdat niemand hulle vir so lank gedruk het nie en hulle verdwyn het.

Vertel die storie van die man wat vreeslik kwaad geword as iets nie na sy sin was nie. Vra die leerders of hulle ook al so kwaad geword het. Vra hulle uit oor hoe hulle iemand ervaar wat so kwaad is en ook hoe hulle dink dit beter is om die situasie te hanteer. Laat die leerders voorbeelde van sulke gedrag gee.

Bespreek ook die moontlikheid van stop, dink en doen as hanteringstrategie.

Uitkoms 2: Die hantering van aggressie

Hierdie uitkoms sluit by die eerste uitkoms aan omdat die leerders nou 'n strategie geleer word wat hulle kan gebruik om aggressie beter te hanteer. Hierdie strategie sluit drie stappe in, naamlik stop en haal diep asem; dink oor beter maniere om dit te doen en laastens doen of tree op die gepaste manier op. Hierdie tegniek vorm deel van probleemoplossing en sluit aan by sosiale ontwikkeling.

Aktiwiteit 2: Werkkaart 5 – Stop, dink en doen

Tyd: 20 minute

Apparaat: Werkkaart 5 en ouerbriefie 5

Doen die werkkaart met die leerders. Laat hulle in die eerste blok 'n stopteken teken. Verduidelik vir hulle dat dit rooi is om aan te dui dat dit gehoorsaam moet word. Vra ook wat gebeur as Ma so 'n teken sien as sy in die motor ry.

Vra leerders wat mens doen as jy stop – jy wag 'n bietjie. In die tydjie wat hulle wag, moet hulle leer om diep asem te haal. Bevestig weer dat hulle saam met stop diep moet asemhaal.

In die tweede blok teken die leerders 'n kop/gesig om aan te dui dat hulle moet dink. Verduidelik met 'n voorbeeld dat hulle met hulself moet redeneer, bv. het die maatjie probeer om my seer te maak of was dit 'n ongeluk. Laat die leerders self ook voorbeelde gee.

Laat die leerders hulle hand aftrek in die laaste blokke om aan te dui dat hulle dan iets moet doen. Verduidelik weer met voorbeelde wat dit sou behels.

Versterk deurentyd stop, dink en doen.

Uitkoms 3: Ontspanningsoefeninge

Die aanleer van ontspanningstegnieke is belangrik vir elke individu. Dit help om fokus te behou, en ook om effektief met daaglikse stres om te gaan. Ontspanningstegnieke kan ook baie effektief gebruik word in die hantering van aggressie, deur die leerders te help om eers rustig te raak, en dan te reageer. Hierdie uitkoms ondersteun dus die gestelde komponente van emosionele en sosiale bevoegdheid wat selfregulering beïnvloed.

Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Ontspanningsoefeninge

Tyd: 15 minute

Doen ontspanningsoefeninge met die leerders om hulle te help met die eerste fase van stop, dink en doen.

Laat die leerders diep asemhaal en dit dan stadig uitblaas – kyk wie se asem hou die langste. Laat hulle visualiseer dat hulle al hulle bekommernisse wegblaas en gelukkige emosies inasem. Laat die leerders hulle nekke rol van links na regs en weer terug. Vertel hulle dat dit belangrik is om dit versigtig te doen om te keer dat jy jou nek beseer.

Laat die leerders hulle skouers rol en optrek en laat val. Hulle kan ook hulle skouers vorentoe en agtertoe rol.

Laat die leerders plat op hulle rug op die mat lê met hulle oë toe en dink aan iets lekkers of iets lekkers om te doen. Herinner die leerders daaraan om stadig en diep asem te haal terwyl hulle dit doen en hulle lyfies te ontspan. Vra of hulle tone, bene, maagspiere, skouers en gesig ontspanne is – amper soos progressiewe ontspanning.

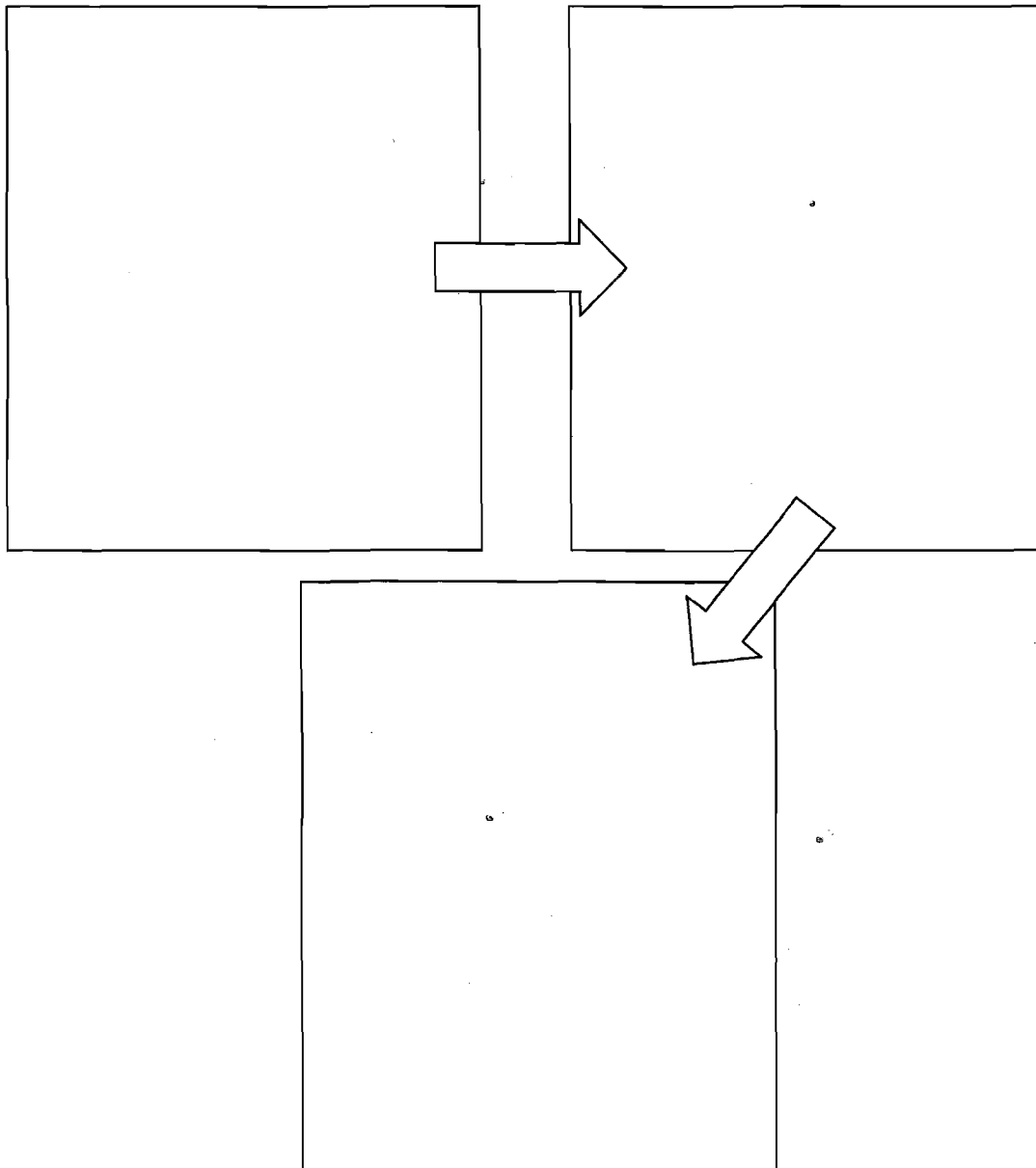
Ekstra aktiwiteit: Teken 'n prent

Apparaat: Papier

Gee geleentheid vir die leerders om dit waaraan hulle so pas gedink het en wat vir hulle lekker was, te teken.

Bedank die leerders vir die sessie en herinner hulle daaraan om wat hulle geleer het, by die huis te gaan toepas.

Werkkaart 5 en ouerbriefie 5



Beste Ouer

Vandag het jou kind geleer hoe om sy/haar emosies beter te hanteer deur te STOP (diep asemhaal), te DINK (oor wat gebeur het en die verskillende maniere om te reageer) en te DOEN (op te tree).

Help jou kind om hierdie tegniek toe te pas deur hom/haar gereeld daaraan te herinner en dit nou en dan te oefen.

Onthou: Iemand wat ander oorwin, is sterk. Iemand wat homself oorwin, is magtig.

Anoniem

Tema 6:

Probleemoplossing

Hersiening van tema 5

Uitkoms 1: Die stappe in die probleemoplossingsproses

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die probleemoplosser***

Uitkoms 2: Toepassing van die probleemoplossingstappe

- **Aktiwiteit 2: Dinkskrum**
- **Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Malvalekkerhuise**

Werkkaart 6 en ouerbriefie 6

Apparaat

Stappe van probleemoplossing

Verskillende soorte en kleure pasta

Malvalekkers en spaghetti

Werkkaart 6 en ouerbriefie 6

Tema 6: Probleemoplossing

Tema 6 handel oor 'n baie belangrike deel van sosiale bevoegdheid, naamlik probleemoplossing. Hierdie tema hou nou verband met verskeie ander temas en moet nie in isolasie gesien word nie. Stappe wat leerders hier aanleer, moet ook in ander kontekste gebruik word en leerders moet aangemoedig word om dit ook so toe te pas.

Hoewel die meer formele stappe van probleemoplossing in hierdie tema behandel word, kan leerders ook *stop, dink en doen* gebruik om probleme op te los. Die stappe wat aandag geniet, is: stop, identifiseer die probleem, dink aan oplossings, evalueer die oplossings, kies en doen.

Hersiening van tema 5

Tyd: 5 minute

Vra die leerders of hulle nog kan onthou waarom die vorige sessie gegaan het.

Vra hulle of hulle *stop, dink en doen* in die afgelope week toegepas het.

Het hulle vir hulle ouers daarvan vertel?

Wat het gebeur toe hulle dit toegepas het?

Uitkoms 1: Die stappe in die probleemoplossingsproses

Eerstens is dit belangrik om die basiese kennis van probleemoplossing aan die leerders oor te dra. In hierdie uitkoms word die stappe in die probleemoplossingsproses aan die leerders oorgedra en kry hulle geleentheid om dit te herhaal tot hulle dit goed onder die knie het. Die volgende uitkoms gee leerders die geleentheid om dit in te oefen.

Aktiwiteit 1: Storievertelling – Die probleemoplosser

Tyd: 15 minute

Apparaat: Handpoppe

Die probleemoplosser (vertaal uit *Therapeutic Stories that teach and heal* deur Nancy Davis, 1996)

Lank gelede was daar 'n seun met die naam Brian. Omdat Brian se ma gewerk het, moes hy elke dag na skool self die huis oopsluit. Brian het sy eie huissleutel aan 'n ketting gehad wat hy om sy nek gedra het. Eendag toe Brian by die huis kom, het hy besef hy het die ketting van sy nek afgehaal vir liggaamsoefeninge en dit by die skool vergeet. Aangesien Brian met die bus van die skool af gekom het, was daar nie 'n manier vir hom om terug te gaan skool toe en sy sleutel te kry nie.

Brian het geweet hy moet 'n manier kry om in die huis te kom sonder sy sleutel. Eers het hy die deure probeer oopmaak, maar hulle was gesluit. Daarna het hy probeer om die vensters op die grondvloer oop te maak, maar hulle was ook gesluit. "Wel, ek dink nie dit gaan werk nie," het Brian vasberade vir homself gesê, "maar daar is ander dinge wat ek kan probeer. Ek sal 'n manier vind om in die huis in te kom." Brian het na die bure gegaan en 'n leer geleen. Hy het die leer langs die huis gesit en opgeklim tot op die tweede vloer, maar dié venster was ook gesluit. "Wel, ek sien nou dit gaan ook nie werk nie," het Brian gesê.

Maar hy het nie opgegee nie. "Ek kan 'n manier vind om in die huis te kom," het hy vir homself gesê. Hy was slim, vasberade en 'n goeie probleemoplosser en hy het geweet hy sal kan uitwerk wat om te doen. Eers het hy sy ma gebel van die bure se huis af om te hoor of sy kon kom en hom inlaat. Maar sy was nie daar nie; sy was in 'n vergadering in 'n ander gebou. "Wel, ons het 'n motorhuis," het

hy vir homself gesê. "As ek die motorhuisdeur se afstandbeheer kan kry, kan ek só inkom." Hy het in die motor wat op die sypaadjie geparkeer was, gekyk om te sien of daar een was, maar die motor was gesluit. "Wel, ek sien dit gaan ook nie werk nie," het hy gesê. Toe dink hy daaraan om 'n venster te breek, maar hy sê vir homself: "Nee, dit is die laaste ding wat ek sal probeer. As ek die venster breek, sal dit reggemaak moet word, wat nog 'n probleem sal skep." Volgende het hy gekyk om te sien of sy ma dalk enige sleutels buite weggesteek het onder 'n klip of in 'n vensterraam, maar hy het nie 'n sleutel gekry nie.

Brian het op die voorste trappies gaan sit om vir 'n rukkie te dink en hy vra homself: "Wat anders kan ek doen? Hoe kan ek die probleem oplos?" Terwyl hy daar sit, sien hy tuingereedskap wat op die grond lê. Hy onthou toe dat die slot van die voordeur die laaste tyd nie goed gewerk het nie. "Ek is seker ek kan 'n manier uitwerk om die deur oop te maak met die tuingereedskap," sê hy. Hy het na die voordeur gegaan en een vir een die tuingereedskap by die slot van die voordeur ingeglip. Aanvanklik wou dit nie werk nie, maar hy was vasberade. "Ek kan dit doen," sê hy. "Ek is slim, 'n goeie probleemoplosser en ek gaan 'n plan maak om in die huis te kom." Hoe meer vasberade hy geword het, hoe harder het hy probeer, tot die slot oopgeglip het met 'n "POP". Hy het die deur oopgemaak en was in die huis. "WOW!" het hy uitgeroep. "Ek het geweet ek kan hierdie probleem oplos."

Brian het in die kombuis ingegaan vir ietsie te ete. Hy het by die tafel gaan sit en gesê: "Ek wil myself nooit weer uit die huis sluit nie. Sê nou ek was uitgesluit in sneeu en ys, ek sou verkleum het terwyl ek probeer inkom. Dan sou ek 'n venster moes breek en die koue lug in die huis inlaat. Ek gaan 'n manier vind om seker te maak dat ek nooit weer my sleutel vergeet nie," het hy ferm gesê.

Hy het daaraan gedink om sy ma te vra om 'n klip te kry sodat hy die sleutel buite kon wegsteek, maar Brian het aan sy broers gedink. Hy het geweet hulle sou waarskynlik daardie sleutel verloor of dit in die huis vergeet en dan sou hy

dieselfde probleem gehad het. Hy het daaraan gedink om die motorhuisdeur se afstandbeheer in sy sak te hou, maar het besef dat dit te groot is om gemaklik daarin te pas. Hy het ook besef dat hy nie die motorhuisdeur se afstandbeheer saam met hom wou dra oral waar hy gaan nie. Hy het dit oorweeg om 'n roeper te kry sodat hy sy ma kon biep, maar het besef dat dit ook nie 'n goeie idee was nie, aangesien hulle nie roepers by die skool toegelaat het nie.

Terwyl hy by die tafel sit en dink aan maniere om sy probleem op te los, het Brian na sy boeksak gekyk en besef dat hy huiswerk het om te doen. Hy het die ritssluiters aan die buitekant van sy sak raakgesien en gesien dat daar 'n groot gat in die ritssluitershandvatsel was. Skielik het hy presies geweet wat om te doen. Hy het 'n ekstra sleutel gekry en dit aan die ritssluiters gehaak. "Op hierdie manier sal ek altyd 'n sleutel hê," het Brian vir homself gesê, "omdat ek altyd my boeksak by my het. Ek onthou altyd om my boeksak huis toe te bring, omdat dit my boeke, huiswerk en ander belangrike dinge in het. Die onderwyser herinner ons altyd om ons boeksakke huis toe te neem, so ek sal dit nie vergeet nie." Brian was baie trots op homself omdat hy die probleem opgelos het.

Toe sy ouers huis toe kom, het hy hulle vertel: "Julle moet daardie voordeur regmaak. As ek kan inkom, kan ander dit dalk ook regkry." Hy het hulle alles vertel wat hy gedoen het om homself in die huis te kry. Brian se ouers was baie trots op hom en hy was ook trots op homself. Hy het verstaan dat hy 'n goeie probleemoplosser is. Hy het verskeie oplossings probeer en nie opgegee totdat hy een gekry het wat werk nie.

Vertel die storie van Brian wat sy huissleutel by die skool vergeet het en 'n plan moes maak om by die huis in te kom. Brian het verskeie alternatiewe oorweeg en toe die beste een gekies. Vra die leerders of hulle die onderskeie stappe in die proses wat Brian gevolg het om die probleem op te los, kan identifiseer. Help hulle om by die volgende antwoord uit te kom:

Stop: Raak bewus van die probleem en word kalm.

Identifiseer die probleem: Sleutel is by die skool – nou kan hy nie in die huis kom nie.

Dink aan oplossings: Al die planne wat hy gemaak het.

Evalueer die oplossings: Watter plan sal die beste werk?

Kies en doen: Is die probleem opgelos? Het hy in die huis gekom?

Gebruik die voorbeelde van die stappe aan die einde van tema 6 om dit ook visueel vir die leerders voor te stel.

Herhaal die stappe 'n paar keer met die leerders – laat hulle dit hardop herhaal om te verseker dat hulle die stappe memoriseer het.

Vra leerders of hulle al probleme moes oplos en watter stappe hulle toe gevolg het. Sou hulle dit nou anders doen in die lig van die stappe?

Uitkoms 2: Toepassing van probleemoplossingstappe

Hierdie uitkoms dien as toepassing van die eerste uitkoms en die aanbieder moet leerders deurentyd herinner aan watter stap hulle gebruik en waar hulle in die probleemoplossingsproses is.

Aktiwiteit 2: Dinkskrum

Tyd: 15 minute

Apparaat: Verskillende soorte en kleure pasta

Wys die verskillende pastavorms vir die leerders. Stuur dit rond in die groep sodat almal dit kan sien en daaraan kan vat. Vra die leerders watter soort pasta elke soort is en waarvoor dit gebruik word, bv. lasagne of spaghetti word verskillend voorgesit.

Gee nou vir die leerders geleentheid om kreatief te raak en verskillende gebruike vir die onderskeie soorte pasta te noem, bv. om 'n pophuis te bou, krale om jou nek te maak, as liniaal te gebruik, ens. Neem genoeg tyd om leerders die kans te gee om gewoonde te raak daaraan om nuut en kreatief te dink.

Soorte pasta wat ingesluit kan word is spaghetti, lasagne, noedels, skroefnoedels, penne en kitsnoedels. Ander gebruike is bv. maak 'n pen van spaghetti, waai jouself koud met lasagne, ens. Moedig leerders aan om kreatief te wees en aan nuwe, oorspronklike idees te dink. Wys hulle daarop dat dit is hoe 'n mens moet dink as jy 'n probleem het.

Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Malvalekkerhuise

Tyd: 20 minute

Apparaat: Malvalekkers en spaghetti

Deel die leerders in groepe van drie tot vier in. Sê vir die leerders dat hulle malvalekkerhuise gaan bou. Vra die leerders om eers tyd te neem om te beplan hoe hulle dit gaan doen. Moedig leerders aan om nuut en kreatief te dink.

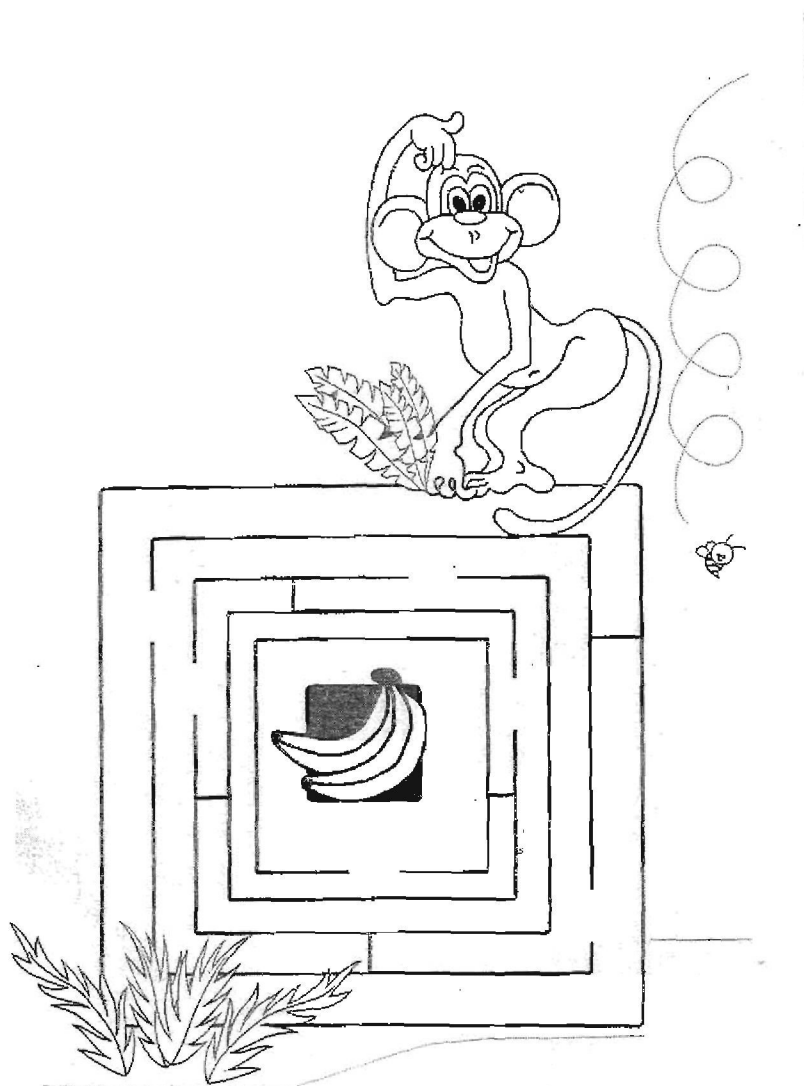
Sodra hulle met 'n plan vorendag gekom het, moet hulle die plan vir die aanbieder kom verduidelik voor hulle die malvalekkers en spaghetti kan kry. Help waar nodig.

Bespreek hoe mens verskillende maniere kon gebruik om die huis te bou, maar dat almal se huise uitgewerk het.

Deel werkkaart 6 en ouerbriefie 6 uit vir die leerders om by die huis te voltooi. Herinner hulle daaraan dat hulle *stop, dink en doen* of die stappe wat hulle vandag geleer het, kan gebruik om die werkkaart te voltooi. Bedank die leerders

vir die sessie en herinner hulle daaraan om wat hulle geleer het, by die huis te gaan toepas.

Werkkaart 6 en Ouerbriefie 6



Beste Ouer

Vandag het u kind geleer hoe om probleme op te los deur alle moontlike oplossings te oorweeg en die beste een te kies. Hierdie vaardigheid kan u kind help in interpersoonlike verhoudinge en daaglikse probleme.

Oefen hierdie vaardigheid gerus gereeld.

Stappe in probleemoplossingsproses

Stap 1

STAP 1

STOP!



Uit: Speltherapietegniese vir kinders

STAP 2

Identifiseer die probleem.

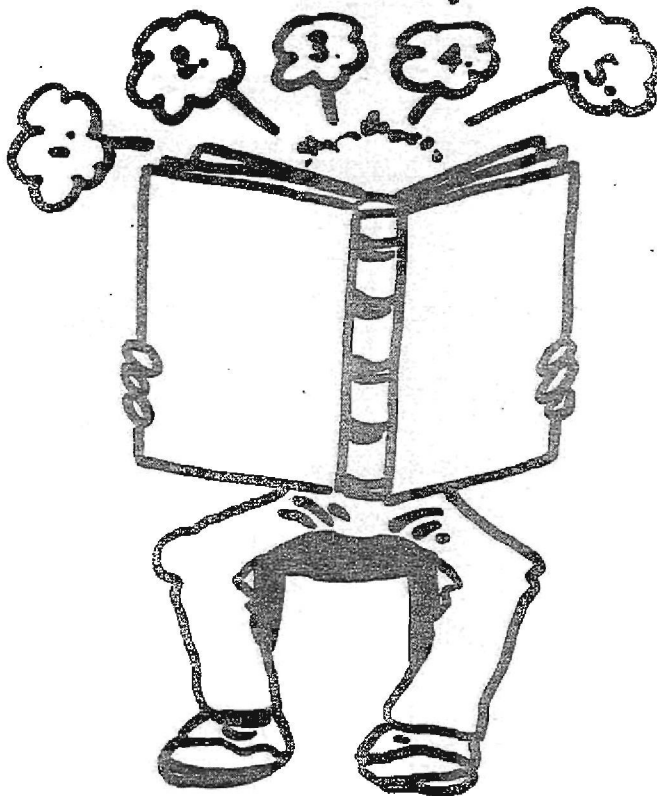


Uit: *Speltherapietegniese vir kinders*

STAP 3

Dink aan oplossings.

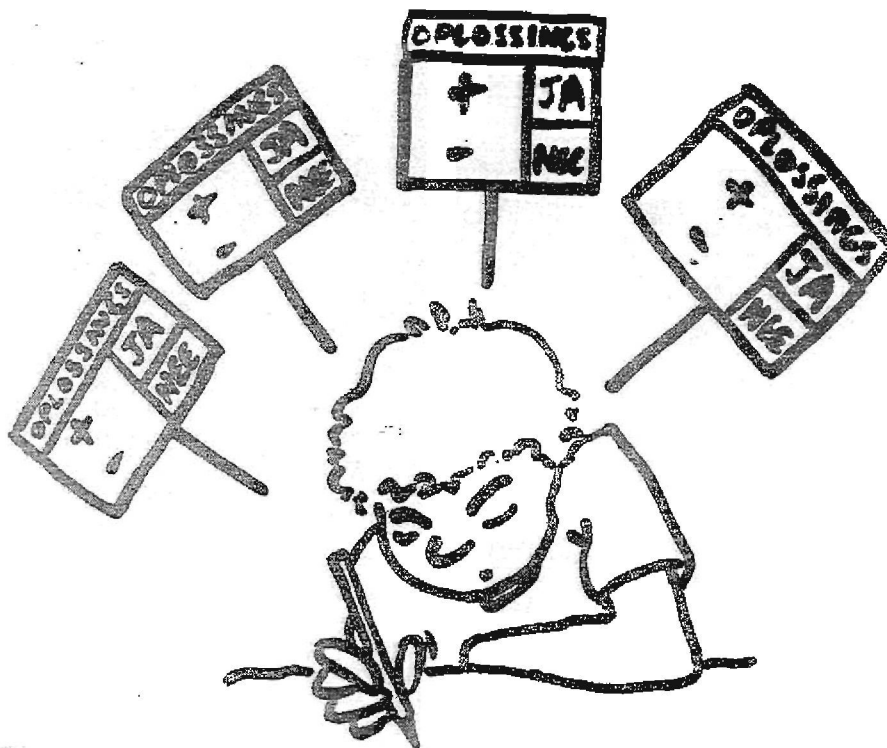
**Wat is al die dinge wat
ek kan doen?**



STAP 4

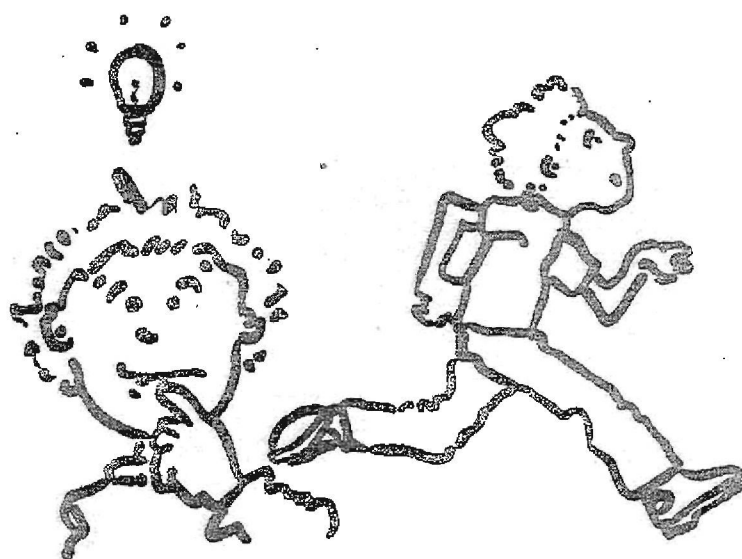
Evalueer die oplossings

Wat sal gebeur as ...



STAP 5

Kies en doen



Uit: *Speltherapietegnieke vir kinders*

Tema 7: Selfkonsep

Hersiening van tema 6

Uitkoms 1: Bewuswording van hoe mense verskil

- **Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die lelike eendjie***

Uitkoms 2: Bewuswording van eie uniekheid

- **Aktiwiteit 2: Fisiese aktiwiteit – Ek meet my lyfie**

Uitkoms 3: Bewuswording daarvan dat jy spesiaal is

- **Aktiwiteit 3: Werkkaart 7 – My handafdruk**

Werkkaart 7 en ouerbriefie 7

Apparaat

Handpoppe

Meterlengtes lyn

Werkkaart 7 en ouerbriefie 7, vingerverf

Tema 7: Selfkonsep

Dit is baie belangrik dat elke leerder 'n goeie selfkonsep moet hê. Die selfkonsep hang saam met hoe die leerder homself definieer, wat 'n groot invloed het op hoe die leerder homself evalueer. Kennis van die self is nodig vir selfdoeltreffendheid, wat 'n deel van emosionele bevoegdheid is. Sosiale bevoegdheid hou ook hiermee verband in die opsig dat 'n persoon wat met meer selfvertroue optree, waarskynlik meer populêr sal wees, wat op sy beurt weer meer geleentheid skep vir die inoefen van sosiale vaardighede, wat 'n kernkomponent van sosiale bevoegdheid is.

In hierdie tema word gepoog om die leerder bewus te maak van wie hy is, terwyl die volgende tema daarop fokus dat die leerder op homself mag trots wees en met selfvertroue kan handel.

AANBIEDERS HET 'n KEUSE OM EERS DIE EERSTE DEEL VAN AKTIWITEIT 3 AF TE HANDEL VOORDAT MET DIE SESSIE BEGIN WORD.

Hersiening van tema 6

Tyd: 5 minute

Vra die leerders of hulle nog kan onthou waarom die vorige sessie gegaan het.

Het hulle hulle ouers vertel van Brian en hoe hy die probleem opgelos het?

Was daar in die week vir hulle geleentheid om die stappe van probleemoplossing toe te pas?

Wat het gebeur toe hulle dit toegepas het?

Uitkoms 1: Bewuswording van hoe mense verskil

Die eerste uitkoms fokus daarop dat mense verskil. Daar is nie twee mense wat dieselfde is nie, en hulle hoef ook nie dieselfde te wees nie. Die storie van *Die lelike eendjie* word gebruik om uit te beeld hoe mense kan verskil, en ander se reaksie op andersheid. Die boodskap agter die storie is dat almal aanvaar moet en kan word.

Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die lelike eendjie*

Tyd: 15 minute

Apparaat: Handpoppe

***Die lelike eendjie* (uit *Klassieke Sprokies* deur Hans Christian Andersen en die Grimm-broers, Afrikaans deur Gretel Wybenga, 2003)**

Tussen wiegende veldblomme sit 'n ma-eend al weke op haar nes vol eiers. Sy is al sat van al die sit en wil baie eerder saam met die ander eende in die gragte rondbaljaar. Maar een oggend hoor sy 'n fyn gepiep en daar stap die eerste klein eendjie oor die gras. Toe, een na die ander, pik nog tien eendjies hulle doppe oop.

“Ag my pragtige, geel donsbolletjies, kom ons waggel na die water,” kwaak sy. Maar toe merk sy dat een van die eiers nog nie uitgebroei het nie en sy skommel haar verelyf maar weer terug na die nes. Eers na twee dae kraak dié eier. “Piep-piep!” sê die kuiken en woel hom uit die doppe los. Die ma-eend kan haar oë nie glo nie – so 'n yslike baba-eendjie het sy nog nooit gesien nie. “Hy is seker 'n kalkoentjie,” dink sy, “en hulle verpes water.” Sy maak haar kinders bymekaar en sit af water toe. Maar almal, ook die laaste eendjie, gly glad agter

haar aan. Sy is eintlik verstom hoe goed hy met sy pootjies kan trappel en sy lang nekkie regop hou. Nou wil sy met haar twaalf kuikens op die plaaswerf gaan spog. "Kom, my klein skatjies, maar pasop tog net vir die nare hond!"

Die kalkoene, eende en hoenders kloek, kwaak en kekkel oor die liefvallige nuwe babas, maar toe hulle die laaste eendjie sien, raak hulle stil van skok. "En waar kry jy dié ou lelike enetjie?" vra die oudste eendmannetjie. "Wag maar, hy sal regkom. Hy was net 'n bietjie te lank in die eier, maar hy kan pragtig swem," spog ma-eend. Maar dit help niks. Die werfdiere spot hom en knou hom af. Selfs sy boeties en sussies wens die hond wil hom vang.

Op 'n dag storm 'n yslike kalkoenmannetjie op die lelike eendjie af om hom te skop. Die eendjie fladder verskrik dwarsoor die heining en hardloop so vinnig as wat sy plat pote dit toelaat. Teen die aand kom hy uitasem by 'n groot moeras aan waar die wilde-eende woon. "Kom kyk hierdie spektakel!" roep 'n eend na haar makkers, toe sy die vreemde babavoël sien. Hulle maak 'n kring om hom en lag te lekker: "Kwêk, kwêk, kwêk!" "Jy is eintlik mooi van lelikheid, ou seun," sê een ou oom-eend. "As jy belowe om onder ons pote uit te bly, kan jy maar 'n rukkie hier vertoef." Die bedremmelde eendjie swem weg na die vlak water toe en plas daar rond tussen die paddas.

Maar een oggend knal 'n paar harde skote oor sy kop. Dis jagters met hulle honde! Die wilde-eende vlieg raserig weg. Toe die lelike eendjie swaar pote in die modder hoor naderkom, kruip hy laag onder die riete in. Die volgende oomblik bars 'n hondekop met 'n lang rooi tong deur die biesies. Die eendjie dink dit is sy laaste dag, maar die hond snuif een maal aan hom en draf toe verder. "Ek is so lelik dat selfs honde hulle neuse vir my optrek," dink die eendjie. Hy kruip uit sy wegkruipplek en waggel in die ysige wind oor die berg en dal op soek na 'n veiliger woonplek. Net toe hy dink dat die wind hom sowaar nog gaan wegwaai, sien hy 'n plaashuis. Hier woon 'n ou vroutjie met haar kat en hen.

Die kat en hen kyk hom op en af. "Kan jy eiers lê soos ek, of spin soos die kat?" vra die hen. "Nee, maar ek kan goed swem," fluister die eendjie. "Swem!" Die kat ril. "Nie ek of die hen of die vroutjie mors ons tyd so nie. Jy beter leer om eiers te lê of te spin anders is jy nie welkom hier nie!" Net een nag hou die eendjie dit uit tussen die hen en die kat, toe maak hy dat hy wegkom. Urë later en byna verkleum kom hy by 'n meer uit. Hy gly die water in. Dis heerlik om weer te kan swem, al is die water vol drywende ysstukke. Terwyl die son sy laaste strale oor die water gooi, sien die eendjie skielik teen die oranje wolke groot skitterwit voëls met lang nekke vlieg.

Sulke lieflike voëls het hy in sy hele lewe nog nie gesien nie. Hy weet nie dat dit swane is op pad na warmer lande nie. Daardie nag droom die eendjie van die langnekvoëls wat hom roep en toe hy die volgende oggend wakker word, sit hy vasgevroes in die water. Gelukkig kom daar 'n boer verby en dra die verkleumde kuiken na sy huis. Die boer se kinders wil met die eendjie speel, maar dit maak hom so verskrik dat hy ses borde van die rak afvlieg en binne-in die melkbeker val. Die vrou smyt hom met melk en al by die agterdeur uit. Die eendjie kruip onder digte waterplante in vir bietjie warmte. Toe hy die volgende oggend saggies op die water rondwieg, sien hy dat daar hier en daar 'n wit bloeisel aan die appelbome op die oewer is. Die lente lê voor die deur! Hy klap sy vlerke bly en kom agter dat hy sowaar 'n entjie kan vlieg!

Een middag kom daar skielik van dieselfde sierlike voëls met lang nekke deur die biesies aangeswem. Die lelike eendjie skrik. Hulle sal hom seker ook wil verjaag. Maar hy dink: "Liewers gebyt deur dié koninklike voëls as deur eende, katte of hoenders." Hy buig sy kop laag af na die water en wag dat die voëls hom moet aanval. Maar wat sien hy in die waterspieël? Nie die lelike swartgrys eendjie nie, maar ... 'n pragtige spierwit swaan! Die swane swem tot by hom en streel met hulle snawels deur sy vere om hom te verwelkom. 'n Kind strooi brood in die water vir die swane. "Kyk daardie nuwe swaan!" roep sy. "En hy is die

mooiste van hulle almal!" antwoord haar boetie. Trots pof die nuwe swaan sy vere en swem 'n swierige draai saam met sy nuwe familie. Van soveel geluk sou hy nooit kon droom toe hy nog die lelike eendjie was nie.

Vertel die storie van *Die lelike eendjie* wat deur almal gespot en verdryf is, maar tog 'n veilige plek gevind het waar ander hom aanvaar het net soos hy is.

Verwys deurentyd in die storievertelling na ander se reaksie op die eendjie se andersheid, asook hoe dit hom laat voel het, bv. mamma was altyd lief vir hom, maar die ander diere het hom hartseer gemaak deur hulle optrede.

Vra die kinders of hulle ook weet van iemand wat anders is as hulle en hoe ander dié persoon hanteer. Is daar dalk 'n beter manier om die persoon te hanteer?

Uitkoms 2: Bewuswording van eie uniekheid

Hierdie uitkoms volg uit die vorige een, sodat die leerders nou meer intern fokus op hulleself en kyk na alles wat hulle anders maak as hulle maats. Die uitkoms is tweeledig – in die eerste plek raak die leerders meer bewus van hulle eie identiteit, maar in die tweede plek word hulle ook meer sensitief vir die feit dat hulle ook anders is as ander.

Aktiwiteit 2: Fisiese aktiwiteit – Ek meet my lyfie

Tyd: 20 minute

Apparaat: Meterlengtes lyn

Laat die leerders in 'n sirkel sit. Gee vir elke leerder 'n stuk tou/lyn.

Begin deur die leerders te vra wie het almal blou oë, groen oë, ens.; bruin

hare, swart hare, ens.; wie is die oudste, enigste kind, jongste kind, ens. Vra hulle uit oor hulle voorkeure, bv. wie hou van melk, water, appels, roomys, ens. Enige trek of voorkeur kan gebruik word om vir leerders aan te dui hoe hulle verskil van mekaar, maar ook dieselfde is.

Laat die leerders nou verskillende dele van hulle liggaam meet en met mekaar vergelyk. Wys elke keer hoe hulle moet meet, bv. hoe lank is jou been, voet, arm, duim en groottoon, of hoe wyd is jou middel, kop of bo-arm, ens.

Uitkoms 3: Bewuswording daarvan dat jy spesiaal is

In die vorige twee uitkomstes is gefokus op verskille met ander en die uniekheid van die self. Hierdie uitkoms gaan nou 'n stappie verder deur elke leerder te wys wat maak hom spesiaal. Om spesiaal te wees, beteken nie net dat jy anders is as ander of uniek is in eie reg nie, maar voeg verder by dat daar iets omtrent jou is wat maak dat ander ook na jou opkyk en waardering het vir jou. Hierdie uitkoms begin reeds raak aan die volgende tema, waar die leerder se evaluasie van homself aangespreek sal word.

Aktiwiteit 3: Werkkaart 7 – My handafdruk

Tyd: 20 minute

Apparaat: Werkkaart 7 en ouerbriefie 7, vingerverf

Die eerste deel van hierdie aktiwiteit behels dat elke leerder sy hand op die werkkaart afdruk met verf. Indien dit nie moontlik is om met verf te werk nie, kan die hand ook afgeteken word met potlode. Indien die verf gebruik word, is dit raadsaam om die afdrukke in die begin van die sessie te doen, sodat die verf solank kan droogword.

Wys vir elke leerder dat daar nie twee eenderse handafdrukke is nie en dat dit ook iets is wat elke persoon uniek maak. Verduidelik aan die leerders wat dit beteken om spesiaal te wees en gee hulle geleentheid om te dink oor wat hulle spesiaal maak. Laat elke leerder by die punte van die hulle vingers op die handafdruk iets teken wat hulle spesiaal maak. Voorbeelde is blou oë, 'n mooi stem, vinnig hardloop, mooi luister.

Bedank die leerders vir die sessie. Herinner hulle daaraan om hulle handafdrukke vir hulle ouers te wys en met hulle te gesels oor wat in die sessie gebeur het.

Werkkaart 7 en ouerbriefie 7

Ek is spesiaal

Beste Ouer

Vandag het jou kind meer geleer van homself/haarself. Dit is belangrik om jouself te ken sodat jy in jouself kan glo en 'n goeie selfkonsep kan hê. Help jou kind om homself/haarself elke dag beter te ken en fokus op sy/haar sterk punte.

Groete

Tema 8: Selfvertroue

Hersiening van tema 7

Uitkoms 1: Wat is selfvertroue?

- Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Die wens wat waar geword het*

Uitkoms 2: Wat ek al bereik het

- Aktiwiteit 2: Groepbespreking – Ontwikkelingsmylpale

Uitkoms 3: Ek kan trots wees op myself

- Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Handspieël
- Aktiwiteit 4: Werkkaart 8 – Alles wat ek kan doen

Werkkaart 8 en ouerbriefie 8

Apparaat

Handpoppe

Tydskrifuitknipsels wat ontwikkelingsmylpale voorstel

Handspieël

Werkkaart 8 en ouerbriefie 8; sterretjies

Tema 8: Selfvertroue

In hierdie tema word die leerders se evaluasie van hulself aangespreek en hulle word daarop gewys dat hulle kan trots wees op wie hulle is en wat hulle het en gevolglik met selfvertroue kan handel. Selfvertroue is van groot belang vir elke individu en hou verband met die manier waarop die individu homself handhaaf. Verder word dit ook verbind met die selfreguleringskomponent van emosionele bevoegdheid.

Selfvertroue is 'n baie persoonlike saak en iets wat oor tyd ontwikkel. In dié sessie word gepoog om die leerders bewus te maak van hulle evaluasie van hulself en die gevolg daarvan vir hulle.

Hersiening van tema 7

Tyd: 5 minute

Vra die leerders of hulle nog die vorige sessie kan onthou.

Kan hulle nog onthou van *Die lelike eendjie*?

Het hulle vir Ma die handafdruk gewys?

Wat het hulle in die afgelope week van hulself geleer?

Uitkoms 1: Wat is selfvertroue?

Dit is belangrik dat die leerders verstaan wat bedoel word met selfvertroue. In die storie word nie net die basiese elemente van selfvertroue aangespreek nie, maar ook die gevolge van goeie selfvertroue en hoe om dit te bereik. Die leerders het nodig om 'n duidelike beeld van die konsep te vorm sodat die res van die tema effektief kan wees.

Aktiwiteit 1: Storievertelling – Die wens wat waar geword het

Tyd: 15 minute

Apparaat: Handpoppe

Die wens wat waar geword het (vertaal uit *Therapeutic Stories that teach and heal* deur Nancy Davis, 1996)

Lank gelede was daar 'n seun met die naam Morné wat skool gehaat het. Skoolwerk was nie die rede waarom Morné nie van skool gehou het nie, want hy was baie slim. Hy het nie van skool gehou nie omdat die ander kinders lelik was met hom. Hulle het hom geterg en name genoem, en ook sy ma name genoem en met hom gespot. As dit gebeur het, het Morné nie geweet wat om te doen of te sê nie. Soms het hy die boelies potblou geslaan, maar dit het nie gehelp nie omdat baklei hulle net aangespoor het om nog leliker dinge vir hom te sê. Daarby het baklei daartoe gelei dat hy na die hoof se kantoor gestuur word. Wanneer lelike dinge vir hom gesê is, het hy soms lelike dinge teruggesê. Die boelies het dan selfs nog leliker dinge vir hom gesê. Op die speelgrond is Morné geïgnoreer of geboelie. Tydens middagete wou niemand by hom sit nie. Gevolglik wou Morné nie skool toe gaan nie, want niemand hou daarvan om geboelie te word en seergemaak te word nie.

Om beter te voel het Morné baie gedagdroom, en veral dat hy onsigbaar is. "As ek onsigbaar was", het hy gedink, "kon ek skool toe kom en alles leer wat ek moet en niemand sal vir my 'n moeilike tyd gee nie." Dit het geklink na 'n simpel droom omdat Morné nie iemand geken het wat onsigbaar was nie, maar dit het hom gehelp om deur die dag te kom.

Een dag, terwyl Morné huis toe geloop het van die skool af, kry hy 'n iets wat lyk na 'n towerlamp. Morné het die onderkant daarvan gevryf soos wat hy baie in

strokiesprente iemand gesien doen het. Tot sy verbasing kom daar 'n towergees uit die lampie. Soos towergeeste altyd doen, kondig hy aan: "Jy het drie wense. Waarvoor wens jy?"

Morné het gevra: "Kan ek een wens kry en later terugkom vir die ander twee?" Die towergees het gedink dat dit 'n ongewone versoek was, want gewoonlik kan mense nie wag om hulle drie wense dadelik te kry nie. Maar hy het gesê: "Goed, waarvoor wil jy eerste wens?" Morné het vir die towergees vertel dat hy graag onsigbaar wil wees. So, met die wuif van sy hand het die towergees Morné onsigbaar gemaak.

Aanvanklik het Morné gedink om onsigbaar te wees is wonderlik. Hy het verby die boelies in sy buurt geloop sonder dat hulle hom lelike woorde toegesnou het. Toe hy by die huis kom het Morné sy ma hoor vra dat hy die vullis moet uitvat en die skottelgoed moet was, maar Morné het nie nodig gehad om sy takies te verrig nie, omdat sy ma hom nie kon sien nie.

Na 'n rukkie het Morné se ma agtergekom dat sy hom nie van die skool af sien kom het nie en die polisie gebel. Toe die polisie nie vir Morné kon kry nie, het sy baie ontsteld geraak en begin huil. Morné het probeer om sy ma te laat weet dat hy in die huis was, maar hy kon nie omdat hy onsigbaar was. Daardie aand het Morné gaan slaap soos hy gewoonlik doen, maar sy ma was te ontsteld om op te let dat die lakens omgekrap was en dat hy in sy bed geslaap het.

Morné het die volgende oggend opgestaan en skool toe gegaan. Aanvanklik was dit baie pret om onsigbaar te wees by die skool. Hy het laat opgedaag vir klas en nie in die moeilikheid gekom nie omdat niemand hom kon sien nie. Na 'n rukkie, egter, het onsigbaar wees vir hom probleme begin veroorsaak. Eerstens het die onderwyser gevra vir vrywilligers om te help met die Roomys Sosiale Aktiwiteit. Morné het gehou van roomys en het geweet as hy daar werk sou hy

baie roomys verniet kry. Morné het sy hand opgesteek om hulp aan te bied, maar is nie gekies nie, omdat die onderwyser hom nie kon sien nie. Daarna het 'n meisie in sy klas, van wie hy baie gehou het, uitnodigings na haar verjaardagpartytjie uitgedeel. Morné het tot sy verbasing gesien dat hy uitgenooi was, maar omdat die meisie hom nie kon sien nie, het sy die uitnodiging in die asblik gegooi. Toe Morné na die kafeteria gegaan het vir middagete het hy in die ry gaan staan, maar nie kos gekry nie, omdat hy onsigbaar was.

Soos die dag verloop het, het Morné begin dink dat om onsigbaar te wees nie so lekker was as wat hy gedink het dit sou wees nie. Hy het besef dat hy eerder sou wou dat mense hom raaksien en 'n moeilike tyd gee, as wat hulle hom glad nie raaksien nie.

Op pad huis toe het Morné die towerlamp uit die wegsteekplek gehaal waar hy dit gebêre het. Hy het die lamp gevryf en die towergees het verskyn. Die towergees het spesiale kragte gehad om Morné te kon sien, al was hy onsigbaar vir ander. "Wat wil jy nou hê? Hou jy daarvan om onsigbaar te wees?" het die towergees gevra.

"Dit is aaklig om onsigbaar te wees" het Morné geantwoord. "Ek haat dit." "Wat gaan jy daaromtrent doen?" het die towergees gevra.

"Ek wil my tweede wens hê, het Morné gesê. "Ek wil weer sigbaar wees." Die towergees het sy wenkbroue gelig. "Dit is interessant. Jy wens een ding en wens die teenoorgestelde met jou volgende wens. Jy het twee wense gebruik. Wat wil jy doen met jou derde wens?" het die towergees gevra nadat Morné weer sigbaar geword het.

Morné het oorweeg om te vra vir al die videospeletjies in die wêreld, maar het besef dat dit hom nie gelukkig sal maak nie. Hoewel videospeletjies pret was om

te speel, het dit hom nie gelukkig gemaak in die diepste deel van sy hart nie. Daarna het Morné oorweeg om te vra vir baie geld vir sy ma. Miskien, het hy gedink, as hulle in 'n baie lekker huis bly, sal hy gelukkig wees. Nadat hy met die towergees gepraat het, het hy besef dat geld hom ook nie gelukkig sou maak nie, Hy sou steeds alleen wees en die kinders in sy klas sou hom steeds spot.

Nadat hy nog 'n bietjie gedink het, het Morné vir die towergees gesê: "Wat ek regtig wil hê is vriende. Ek wil weet hoe om vriende te hê en hoe om 'n vriend te wees. Ek wil leer hoe om mense van my te laat hou. Ek wil uitgenooi word na partytjies en wil hê dat die kinders in die saal vir my glimlag en hallo sê as ek by die skool is. Ek wil ook weet wat om te sê as boelies lelik is met my."

Die towergees het na Morné gekyk met nuwe respek. "Dit is een van die slimste wense wat enigiemand al ooit gewens het. Om te weet hoe om 'n vriend te wees en hoe om vriende te kry is 'n belangrike deel van geluk. Ek sal 'n manier kry om jou te help. Ek sal jou wens laat waar word. Elke nag terwyl jy slaap sal ek 'n berader stuur om met jou te praat in jou drome. Hierdie berader sal jou vertel van vriende – hoe om vriende te maak, hoe om 'n vriend te wees en hoe om regtig gelukkig te wees met jouself."

Morné het huis toe gegaan. Sy ma was baie verlig om te sien dat hy okei is, en sy was baie bly om hom te sien. Na 'n rukkie het sy vir Morné gevra waar hy was. Toe hy haar vertel dat hy onsigbaar was, het sy nie sy storie geglo nie. Om die waarheid te sê, sy ma het baie kwaad geword en hom gestraf omdat hy die hele dag weg was en haar so laat skrik het. Morné het soveel tyd saam met sy ma spandeer dat hy skoon vergeet het van die wens van die towergees teen die tyd dat hy gaan slaap het.

Nes die towergees belowe het, het die berader verskyn toe Morné begin droom

het. Hy het met Morné gepraat oor vriende. Elke aand het die berader meer en meer met Morné gepraat. Gou het Morné agtergekom dat hy anders begin optree. Hy het meer maniere gevind om vriendelik te wees, na ander te luister, boelies te hanteer en ander dinge te doen wat nodig is om vriende te hê.

Hy het aandagtig TV gekyk om te sien wat ander gedoen het saam met hulle vriende. Hy het die gewilde kinders in die klaskamer dopgehou en geleer wat hulle doen. Morné het mooi opgelet na enige kind wat boelies goed hanteer. Hy het ook gesien wat doen kinders wat nie vriende het nie wat maak dat ander hulle verwerp. Hy het met sy familie en onderwysers gepraat om uit te vind wat hulle van iemand laat hou, of nie hou nie. Hy het boeke by die biblioteek uitgeneem oor hoe om boelies te hanteer en hy het kinders wat nie boelies is nie, gevra wat hulle doen om weg te bly van boelies. Morné het al die inligting gevat en een tegniek na die ander probeer. Hy het aangehou om nuwe dinge te probeer. As een idee nie gewerk het nie, het hy baie ander gehad om te probeer.

Dit was nie lank voor Morné vriende gehad het nie. Hy het uitgesien daarna om skool toe te gaan en te leer en om die ander leerders te sien. Hy het uitgesien na middagete en pouse.

Die dag het aangebreek wat die berader vir Morné gesê het: "Ek het nie meer nodig om terug te kom in jou drome nie. Jy het baie geleer van wat jy moet weet om 'n vriend te wees en 'n vriend te hê. Ek weet ook dat as jy probleme het met vriende dat jy baie tegnieke aangeleer het om jou te help om die probleem op te los."

Morné was tevrede met homself. Hy het geleer dat om vriende te hê, baie werk en tyd vat, maar dit is die moeite werd. Hy het meer gelees, geluister en geleer oor hoe om 'n vriend te wees.

Eendag het die hoof Morné in haar kantoor ingeroep en vir hom vertel dat hulle 'n portuurhelper-program begin. Sy het verduidelik dat die program gebruik word om ander leerders te help met hulle probleme. Sy het vir Morné gevra of hy 'n portuurhelper sal wil wees. Morné het natuurlik ja gesê. Toe die hoof vir Morné vra watter probleme hy graag met die kinders oor sou wou praat het hy geglimlag en geantwoord: "Die wens om onsigbaar te wees" – en Morné het begin verduidelik.

Vertel die storie van Morné wat gesukkel het om maats te maak by die skool. Hy kry toe drie wense, maar met die eerste wens was daar ook 'n negatiewe gevolg. Vra die leerders of hulle ook al graag iets van hulleself wou verander en of hulle al aan die gevolg van die verandering gedink het. Fokus daarop dat ons tevrede moet wees met wat ons het en dit verder moet uitbou.

Gesels ook oor die maniere wat Morné geleer het om vriende te maak en hoe om 'n vriend vir ander te wees. Gee geleentheid vir die leerders om hulle eie ervaring in dié opsig te deel.

Uitkoms 2: Wat ek al bereik het

In hierdie uitkoms word leerders bewus gemaak van dit wat hulle al bereik het in hulle lewe wat hulle as vanselfsprekend aanvaar. Dit word gedoen deur die leerders stap vir stap deur hulle eie ontwikkeling van babajare tot nou te vat. Nie net is dit vir leerders lekker om van hulself te hoor nie, maar so begin daar ook 'n trots ontwikkel vir wat hulle al bereik het.

Aktiwiteit 2: Groepbespreking – Ontwikkelingsmylpale

Tyd: 10 minute

Apparaat: Tydskrifuitknipsels wat ontwikkelingsmylpale voorstel

Vra die leerders wie van hulle bababoeties of -sussies het. Hoe verskil die baba van hoe hulle nou is?

Vertel die leerders van hulle ontwikkeling vanaf babajare. Gebruik die prente om verskillende mylpale vir hulle te wys, bv.° glimlag op 6 weke; sit op 6 maande; kruip op 9 maande; loop op 'n jaar; kon net melk drink as baba – nie tande, toe later Purity; eers vanaf 2 behoorlik praat, ens.

Laat die leerders vertel wat doen ander babas wat hulle ken.

Fokus daarop dat hulle liggaame al baie ontwikkel het en dat hulle spesiaal is omdat hulle al hierdie dinge kan doen.

Uitkoms 3: Ek kan trots wees op myself

Hierdie uitkoms het ten doel om leerders te laat ervaar hoe dit voel om trots te wees op hulself. Hoewel die eerste aktiwiteit 'n eenvoudige oefening is, moet dit met oorgawe gedoen word om leerders die kans te gee om goed te voel oor hulleself en só hulle selfvertroue te bou. Die tweede aktiwiteit behels vaardighede wat die leerders al bemeester het, wat hulle gevoel van eiewaarde en selfvertroue verder kan verhoog.

Aktiwiteit 3: Fisiese aktiwiteit – Handspieël

Tyd: 10 minute

Apparaat: Handspieël

Laat die leerders in 'n kring sit. Gee elke leerder 'n geleentheid om homself te beskryf vir die res van die groep aan die hand van wat hy in die spieël sien.

Fokus op verskille en ooreenskomste tussen die leerders. Komplimenteer elke leerder op sy voorkoms en laat die res van die leerders vir hom hande klap na die beskrywing. Onthou om te beklemtoon dat elkeen trots kan wees op homself.

Aktiwiteit 4: Werkkaart 8 – Alles wat ek kan doen

Tyd: 15 minute

Apparaat: Werkkaart 8 en ouerbriefie 8; sterretjies

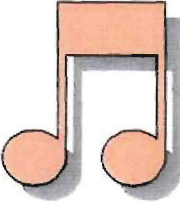
Werkkaart 8 bestaan uit blokke met aktiwiteit wat aandui wat leerders al kan doen. Langs elke blok is daar 'n oop blok waarin leerders kan aandui of hulle reeds die aktiwiteit baasgeraak het – deur die prentjie oor te teken, of met 'n kruisie te merk. Moedig die leerders aan om eerlik te wees en sê dat mens altyd nog ietsie moet leer.

Voorbeelde van aktiwiteite wat ingesluit kan word is bal skop, tou spring, sing, vinnig hardloop, naam skryf, ens. Gebruik die eerste en derde kolom om prente te teken wat aktiwiteite sou voorstel en die tweede en vierde kolom om aan te dui wat die leerders kan doen.

Plak 'n ster op elke leerder se voorkop om hom te herinner aan alles wat hy al kan doen.

Bedank die leerders vir die sessie en herinner hulle daaraan om die sessie met hulle ouers te bespreek.

Werkkaart 8 en ouerbriefie 8

1+1=?			
			
			
			

Beste Ouer

Leer jou kind om nie net homself/haarself te ken nie, maar ook trots te wees op wat hy/sy al bereik het. Dit help kinders om positief te dink oor toekomstige uitdagings en nuwe situasies aan te pak met selfvertroue.

If you think you can, you can; If you think you can't, you can't. Either way you are right. – Henry Ford

Tema 9: Morele ontwikkeling

Hersiening van tema 8

Uitkoms 1: Reg en verkeerd

- Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Aspoestertjie*

Uitkoms 2: Reëls

- Aktiwiteit 2: Speletjies
- Aktiwiteit 3: Werkkaart 9 – Groepspeletjie

Werkkaart 9 en ouerbriefie 9

Apparaat

Handpoppe

Verskeidenheid speletjies

Werkkaart 9 en ouerbriefie 9

Tema 9: Morele ontwikkeling

Hierdie tema handel oor die morele ontwikkeling van die leerders. Morele ontwikkeling in hierdie konteks verwys bloot na die begrip van wat reg en verkeerd is. In sosiale interaksie is dit belangrik om op te tree soos wat die samelewing van jou verwag. Dit impliseer dus dat daar sekere gedrag is wat meer aanvaarbaar is as ander en hierdie tema poog om hierdie gedrag vir die leerder uit te wys. Morele ontwikkeling is sterk gekoppel aan sosiale bevoegdheid, spesifiek refleksie, maar het ook 'n komponent van emosionele bevoegdheid, veral as selfdoeltreffendheid en selfregulering in gedagte gehou word.

Hersiening van tema 8

Tyd: 5 minute

Vra die leerders of hulle kan onthou waarom die vorige sessie gehandel het.
Vra die leerders of hulle steeds kan onthou wat hulle van hulself geleer het.
Het hulle dit met ander in die huis gedeel?

Uitkoms 1: Reg en verkeerd

Hierdie uitkoms wil leerders bewus maak van reg en verkeerd. Dit is belangrik dat leerders 'n gevoel begin kry van wat sosiaal aanvaarbare gedrag is om hulle in staat te stel om in die samelewing effektief by te dra. Dit help verder dat leerders ook in die skool en by die huis optree op 'n manier wat ander in ag neem. Aspekte van emosionele bevoegdheid wat hiermee aangespreek word is selfregulering en selfdoeltreffendheid.

Aktiwiteit 1: Storievertelling – Aspoestertjie

Tyd: 15 minute

Apparaat: Handpoppe

Aspoestertjie (uit *My Mooiste Sprokies* deur Madeleine Mansiet en Francois Ruyer, 2006)

'n Liewe, soet dogtertjie het gelukkig saam met haar ouers geleef, maar helaas, haar mamma sterf. Die kind bly in die sorg van haar pa wat haar innig lief het. Twee jaar later sê hy aan sy dogter: "Ek gaan weer trou. Jy gaan 'n nuwe mamma kry en twee susters om na jou om te sien."

Die dogtertjie word baie bly, maar sy kom gou agter dat haar nuwe ma en susters niks vir haar omgee nie. Toe haar pa ook sterf, stop haar stiefma haar 'n besem in die hand. Sy beveel die dogtertjie om haar rok uit trek en sy gooi 'n aaklige grys lap na die kind. "Dis wat jy van nou af sal dra," sê sy. Die susters, Anastasia en Javotte, is gemeen teenoor haar: "Jy sal in die solder saam met die rotte slaap. Jy sal vee, jy sal skrop, jy sal aartappels skil en jy sal net bredie eet!" Arme Aspoestertjie werk hard. In die aand raak sy uitgeput voor die vuurherd aan die slaap. Haar hare, haar wange en haar klere is vol as en roet. "O! Sy is lelik! Aspoestertjie grys en vaal!" sing die bose susters.

Nie ver daarvandaan is die kasteel van die koning, wat 'n aantreklike seun het. "Dis tyd dat jy 'n vrou vat," sê die koning vir die jong prins. "Ek sal 'n groot bal reël. Ons sal die mooiste meisies van die land uitnoui." Anastasia en Javotte is baie opgewonde. Hulle wil rokke hê wat sus is en juwele wat so is. "En ek?" vra Aspoestertjie, "moet ek in my voorskoot gaan?" "Diensmeisies word nie genooi nie," sê haar stiefma. "Ons sal ons vir jou skaam," voeg die bose susters by.

Op die langverwagte aand gaan die stiefma en die susters na die bal. Aspoestertjie gaan uit en kyk na die hemel. Sy roep na haar ouers en sê: "Julle wat uit die ewigheid na my kyk, help my!" Toe antwoord daar 'n stem: "Droog jou trane af. Luister na my. Jy sal na die bal gaan" "Moenie spot nie. Wie is u?" "Ek is die goeie fee en ek hou oor jou wag." Voor Aspoestertjie se verwonderde oë laat die fee 'n pragtige koets uit 'n pampoenskerf verskyn. "Om die koets te trek het jy wit perde met silwer hoefysters nodig." Met 'n tweede swaai van haar towerstaf omskep sy twee muisies in twee pragtige perde. En toe sy die hond sien, sê sy: "Jy sal 'n elegante koetsier wees!" Aspoestertjie kan haar oë nie glo nie!

Sy kyk na haar grys rok en laat hartseer haar kop sak: "Ek kan nie in dié lelike klere na die bal gaan nie." "Moenie bekommerd wees nie! Ek sal jou mooi aantrek!" "Ek kan nie in klompe gaan nie!" "Hier is glasskoentjies!" Watter betowering! Die rok het weerkaatsings van die maan. Haar voete in die blink glasskoentjies dans reeds. "Teen middernag moet jy terug wees, want dan sal alles weer soos tevore wees. Koetsier, klap die sweep!" Die koets trek met 'n ruk weg.

By die kasteel hou die musiek op toe sy stralend verskyn. Die prins buig voordat hy haar in sy arms neem. Die hele aand lank kyk Javotte en Anastasia hoe hulle in die rondte dans. Die stiefma is blind van woede. Almal vra verwonderd: "Wie is hierdie skoonheid?" Die prins vergeet van al sy ander gaste. Skielik onthou Aspoestertjie die fee se raad. Middernag gaan binnekort slaan. Sy vlug so vinnig dat sy een van haar skoentjies verloor. Die prins tel dit op. Dit is al wat vir hom oorbly van die wonderlike droom. "Hierdie jong meisie sal my prinses wees. Ek gaan haar soek!"

Al die hubare meisies in die koninkryk pas vergeefs die glasskoentjie aan. Toe die prins by hulle huis kom, stry die twee bose susters: "Dis my grootte! Nee, dis my skoene!" Maar hulle voete is net so groot as wat hulle gesigte boos is.

Aspoestertjie staan skaam nader: "Kan ek dit aanpas?" Die wonderwerk gebeur. Aspoestertjie word deur die goeie fee se towerstaf aangeraak en die prins herken haar dadelik: "Uiteindelik het ek jou gekry!" Hy bied haar sy liefde, 'n huwelik en sy kasteel aan. Daar word gesê dat hulle lank en gelukkig saamgeleef het.

Vertel die storie van *Aspoestertjie*. Fokus veral op al die lelike dinge wat haar stiefsussies aan haar gedoen het en hoe sy daarop gereageer het. Lê ook klem daarop dat alles vir haar goed uitgewerk het en dat haar goeie gedrag haar in die einde beloon het.

Vra die leerders of hulle ook al in soortgelyke situasies was waar iemand iets verkeerd gedoen het en hulle dit moes verduur. Wat was hulle reaksie daarop? Wat was die gevolg van hulle reaksie en wat het hulle daaruit geleer?

Uitkoms 2: Reëls

In hierdie uitkoms leer die leerders van reëls en hoe om reëls te hanteer. 'n Verskeidenheid speletjies kan gebruik word waar die leerders kans kry om met hulle maats te speel. Dit is ook belangrik om die leerders bewus te maak van watter reëls daar in elke speletjie is en ook om in sommige gevalle vir hulle die kans te gee om hulle eie reëls te skep.

Aktiwiteit 2: Speletjies

Tyd: 30 minute

Apparaat: Verskeidenheid speletjies

Verdeel die leerders in drie of vier groepe en gee elke groep 'n speletjie om te speel. Voor die groep begin, moet hulle eers besin oor die reëls van die speletjie. Sodra almal ooreenstem oor watter reëls gevolg moet word, kan die

leerders begin speel. Sodra daar 'n wenner is, kan die reëls aangepas word, as die groep sou wou. Ruil die groepe na 'n paar minute sodat elke groep meer as een speletjie speel.

Gesels met die leerders oor hulle ervaring. Was daar leerders wat die reëls verbreek het en hoe het die ander daaroor gevoel, wat het hulle gedoen? Was dit lekker om self ook soms die reëls te maak, of wou hulle eerder by die algemene reëls bly?

Vra die groepe ook wie elke keer gewen het en hoekom. Vra ook watter speletjie hulle die meeste geniet het.

Voorbeelde van speletjies: *Snap*, *Slangetjies* en *leertjies*, *Ludo* of ander opvoedkundige speletjies.

Aktiwiteit 3: Werkkaart 9 - Groepspeletjie

Tyd: 10 minute

Apparaat: Werkkaart 9 en ouerbriefie 9

Laat die leerders elkeen 'n potlood neem en die instruksies volg wat die aanbieder gee. Vra leerders die onderstaande vrae en sien toe dat hulle dit eerlik beantwoord. Die doel van die speletjie is nie kompetisie nie, maar om leerders die kans te gee om as groep saam te werk. Die leerders behoort almal min of meer op dieselfde tyd klaar te maak.

Vrae kan insluit: As jy vandag se sessie geniet het, trek 2 blokke dood. As jy eerlik was in al die speletjies, trek 1 blok dood. As jy daarvan hou om slangetjies en leertjies te speel, trek 2 blokke dood; ens. Vrae kan ook kennis van die leerders behels, bv. as jy 'n seun is, trek 'n blok dood; as jy hou van skool, trek 2 blokke dood ens.

Bedank die leerders vir 'n lekker sessie. Herinner hulle daaraan om hulle ouers van die sessie te vertel en vir hulle die werkkaart en ouerbriefie te gee.

Werkkaart 9 en ouerbrieffie 9

Begin	1	2	3
4	5	6	7
8	9	10	11
12	13	14	Einde

Beste Ouer

Dit is belangrik om jou kind van kleins af te leer wat reg en verkeerd is. Dit sal jou kind help om in te pas in 'n vriendekring, aangesien hy/sy weet wat sosiaal van hom/haar verwag word.

'n Kind se huis is 'n veilige plek om sosiaal aanvaarbare gedrag aan te leer.

Groete

Tema 10: Suksesvolle leerder

Hersiening van tema 9

Uitkoms 1: Skool toe!

- Aktiwiteit 1: Storievertelling – *Pieter se eerste skooldag*

Uitkoms 2: Skoolreëls

- Aktiwiteit 2: Groepbespreking – Skoolreëls

Uitkoms 3: Ek hou van skool

- Aktiwiteit 3: Werkkaart 10 – Ek hou van skool

Werkkaart 10 en ouerbriefie 10

Apparaat

Handpoppe

Werkkaart 10 en ouerbriefie 10

Tema 10: Suksesvolle leerder

Hierdie tema fokus op vaardighede wat 'n leerder moet baasraak om suksesvol in die skool aan te pas. Die tema poog ook om by leerders 'n positiewe ingesteldheid teenoor die skool te kweek en hulle voor te berei op 'n lewenslange leerervaring. Sosiale vaardighede, refleksie en selfdoeltreffendheid is komponente van emosionele en sosiale bevoegdheid wat in hierdie tema aangespreek sal word.

Hersiening van tema 9

Tyd: 5 minute

Vra die leerders of hulle hulle ouers van die vorige sessie vertel het.

Vra hulle wat hulle geleer het en of hulle dit toegepas het toe hulle met hulle maats gespeel het.

Berei leerders daarop voor dat dit vandag die laaste sessie is.

Uitkoms 1: Skool toe!

Hierdie uitkoms is daarop gerig om die leerders voor te berei vir die groot stap van skool toe gaan. Die doel met die program was om die leerders se emosionele en sosiale bevoegdheid te ontwikkel om hulle in staat te stel om beter aan te pas op skool. In hierdie tema word die leerders blootgestel aan skool en alles wat daarmee gepaard gaan sodat die doel van die program bereik word. Sosiale vaardighede en selfdoeltreffendheid van die leerders sal aandag geniet.

Aktiwiteit 1: Storievertelling – Pieter se eerste skooldag

Tyd: 10 minute

Apparaat: Handpoppe

***Pieter se eerste skooldag* (deur Elmarí Deacon)**

Pieter was baie opgewonde daaroor om skool toe te gaan. Vandat hy kan onthou, wou hy ook soos ouboet leer lees en skryf! Mamma het vir hom skoolklere gekoop en sy tas het reg gestaan met al die goeters wat Juffrou gesê het hulle moet saambring. Daar was kleurkryte, potlode, 'n skêr en gom en nog baie ander dinge wat hy in die skool sou gebruik. Pieter het verder uitgesien daarna om weer sy maats te sien wat almal saam met hom na dieselfde skool sou gaan. Een van sy beste maats, Johan, sou selfs in dieselfde klas as hy wees!

Maar die dag voor skool het Pieter skielik bang begin word: sê nou hy kan nie al die dinge doen wat Juffrou van hom vra nie? Of wat as hy 'n kwaai juffrou kry wat die hele tyd met hom raas? Mamma het hom egter probeer troos en vir hom gesê dat dit okei is om onseker te voel voor die eerste dag van sy skoolloopbaan, maar dat hy hom nie te veel moet bekommer nie. Alles sal goed uitwerk – hy moet net wag en sien ...

Op die dag wat hulle die eerste keer skool toe is, is ma en pa saam saal toe. Dit het nogal snaaks gelyk om soveel groot mense te sien op 'n plek waar eintlik net kinders hoort! Al sy maats en hulle ouers was ook daar en hy het lekker gesels met Johan, wat ook maar bietjie skrikkerig was. Nadat die skoolhoof vir almal welkom gesê het, het hy die nuwe kinders gerus gestel en gesê dat hulle moet weet dat hierdie die beste skool is om slim te word en nuwe dinge te leer. Hy het Pieter se juffrou se naam gelees en sy het voor in die saal gaan staan met 'n

lang wurm-ding, waaraan daar baie kinders kon vashou sodat niemand verdwaal nie. Die skoolhoof het Pieter se naam gelees en hy het opgestaan en langs die ander maats by die wurm ingeval. Nadat al die maats se name gelees is, het hulle vir hulle ma's en pa's gewaai en toe al agter die juffrou aangeloop. Sy was baie vriendelik en Pieter kon sien dat sy van kinders hou.

By die juffrou se klas het sy vir elkeen 'n kaartjie met hulle name op gegee en vir hulle gewys waar hulle moet sit. Pieter se bank was sowaar langs Johan s'n en hy was baie opgewonde daaroor dat hy langs sy maat kon sit. Daar was ook ander groter kinders om juffrou te help sodat elkeen van die nuwe maatjies gou op die regte plek was en reg was om te leer.

Skool was baie lekker! Juffrou het vir hulle somer op die eerste dag al 'n storie vertel en geleer hoe om te vra as hulle badkamer toe wil gaan en wat om te maak as hulle hartseer voel oor iets. Juffrou het 'n groot houer vol toffies, spesiaal vir soet kinders en sy het somer voor pouse al vir al die maatjies daarvan uitgedeel!

Pouse was die heel lekkerste van alles. Pieter en Johan was opgewonde om te sien wat mamma vir hulle ingepak het, en het geweet dat die broodjie spesiaal vir hulle is. Hulle het buite gesit en gesels en daar was kinders wat speletjies gespeel het en rondgehardloop het. Dit was 'n vrolike gesig!

Na pouse het juffrou vir hulle begin vertel wat sy hulle alles kan leer en Pieter was baie opgewonde daaroor dat hy van nou af self somme sou kon doen. Die skooldag was somer vinnig verby en Pieter was half hartseer om huis toe te gaan – skool was baie lekker!

Vertel die storie van *Pieter se eerste skooldag*. Fokus op al die dinge wat hy en sy maats by die skool gedoen het en dat hulle dit geniet het. Vra die leerders wat hulle in die gr. 0-klas doen – waarvan hou hulle en waarvan nie. Gesels ook oor speelyd en maats en hoe hulle dit hanteer.

Praat met die leerders oor hulle verwagtinge van hulle eerste dag in gr. 1. Laat die leerders hulle bekommernisse en dit waaroor hulle opgewonde is, met mekaar deel en só agterkom dat hulle soortgelyke vrese het en dinge waarna hulle uitsien.

Uitkoms 2: Skoolreëls

Die bestaan van reg en verkeerd is reeds in die vorige tema hanteer. Nou word daar verder gegaan en leerders word blootgestel aan die reëls wat in die klaskamer geld. Dit is belangrik dat leerders besef wat van hulle verwag word ten opsigte van hulle gedrag, om aanpassing te vergemaklik.

Aktiwiteit 2: Groepbespreking – Skoolreëls

Tyd: 15 minute

Gesels met die leerders oor die reëls wat in die klas geld. Maak die bespreking prakties deur deurentyd voorbeelde te noem en die leerders te vra om die reëls te demonstreer. Maak 'n opsomming van die reëls en vra die leerders om die belangrikste reëls te herhaal.

Doen 'n rolspel waar een van die leerders 'n nuwe maatjie in die klas is en die ander dan vir hom die reëls moet deurgee.

Oortree as aanbieder soms die reëls en vra die leerders om jou reg te help. Fokus ook op hoe hulle maats sal reghelp as hulle verkeerd optree.

Uitkoms 3: Ek hou van skool

Hierdie uitkoms is 'n samevatting van die tema deurdat die leerders geleentheid kry om dit waarna hulle uitsien in die skool en dit waarvan hulle hou, te bespreek. Dit is belangrik om die positiewe elemente van skool te beklemtoon om te verseker dat die leerders 'n positiewe ingesteldheid daarteenoor sal hê.

Aktiwiteit 3: Werkkaart 10 – Ek hou van skool

Tyd: 20 minute

Apparaat: Werkkaart 10 en ouerbriefie 10

Laat die leerders die werkkaart voltooi deur 'n prentjie te teken van skool en te fokus op dit waarvan hulle hou van skool. Neem tyd om met elke leerder individueel te praat oor sy prent en verwagtinge van gr. 1 en bevestig hierin ook die positiewe uitkomst wat die leerders kan verwag.

Bedank die leerders vir 'n lekker sessie en herinner hulle daaraan om die ouerbriefie vir hulle ouers te gee. Nooi hulle ook uit na die volgende week se sessie wat 'n afsluiting is en waar daar 'n verrassing op hulle wag.

Werkkaart 10 en ouerbriefie 10

Ek hou van skool.

Beste Ouer

Dit is belangrik dat kinders goed aanpas by die skool en tuis voel in hulle klasomgewing sodat hulle elke leergeleentheid voluit kan benut.

Baie dankie vir u samewerking gedurende die program. Ek hoop dat u kind gegroei het in die proses.

Groete

Ten slotte

Afsluiting

Afsluiting

Die afsluitingssessie is die geleentheid om met die leerders hersiening te doen van al die temas en ook om die leerders te bedank vir hulle samewerking en hulle deelname. Die sessie kan enige formaat aanneem, maar 'n paar voorstelle volg:

- Begin deur die leerders te bedank en die groter prentjie van die program vir hulle in eenvoudige taal te stel. ("Julle het in hierdie kuiertjies van ons meer geleer van juiself en van hoe om met maats te speel en dit sal julle help om in die skool goed te doen.")
- Doen hersiening van die temas deur die handpoppe wat by elke storie betrokke was saam te neem en so die storie en die boodskap daaragter te onthou. Vra die leerders elke keer wat hulle in die sessie of storie geleer het.
- Bedank die leerders vir hulle deelname en samewerking.
- As jy besluit om lekkers uit te deel, neem in ag dat daar gesonder opsies is en probeer iets kies wat die leerders en onderwysers gelukkig sal hou.
- Onthou ook om die onderwysers te bedank vir hulle samewerking.

Verwysingslys (van toepassing op die program)

Davis, N. (1996). *Therapeutic Stories that teach and heal*. Maryland.

De Klerk, R., & Le Roux, R. (2004). *Emosionele intelligensie vir kinders en tieners – 'n Praktiese gids vir ouers en onderwysers*. Kaapstad: Human & Rousseau.

Kinderwerf (n.d.). *Emosiewiel*. Afgelaai 3 April 2008 van www.kinderwerf.co.za

Mansiet, M., & Ruyer, F. (2006). *My mooiste sprokies*. Pretoria: Fantasi.

Van Rensburg, E. (2001). *Speltherapietegniese vir kinders*. (Ongepubliseerde notas).

Wybenga, G. (2003). *Klassieke sprokies deur Hans Christian Andersen en die Grimm-broers*: LAPA uitgewers.